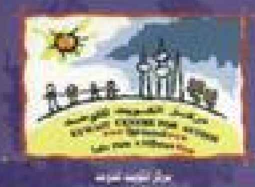
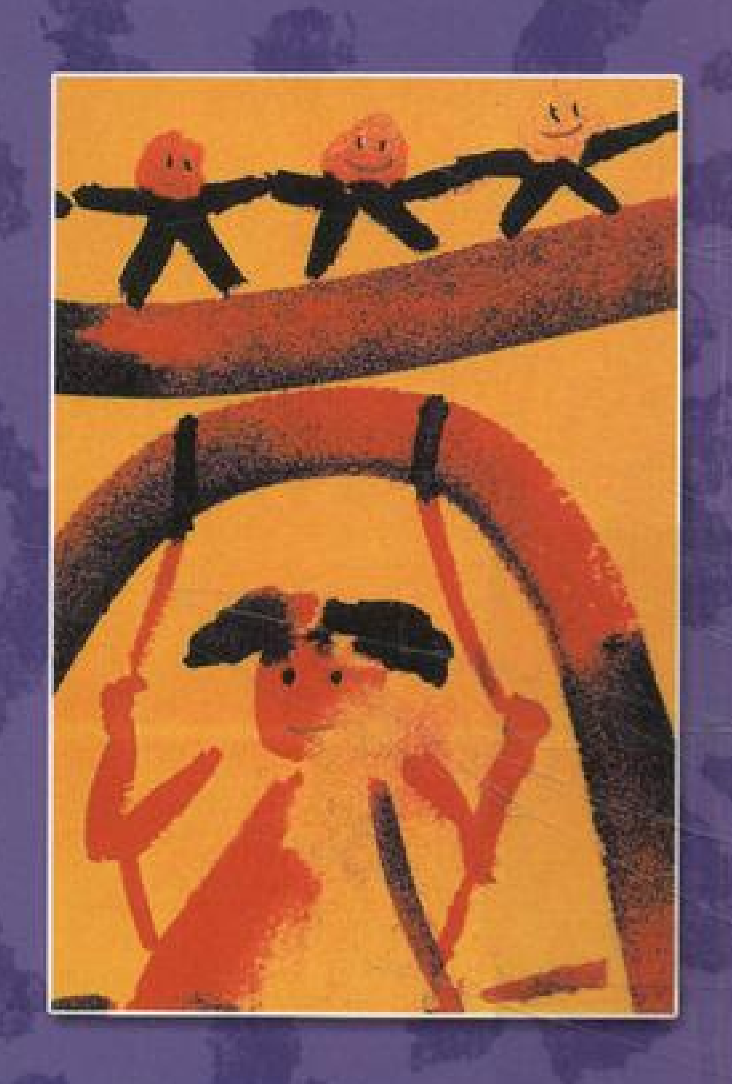



من سلسلة نشر الوعي بالفئات الخاصة رقم (54)

ريع هذه الإصدارات وقف خاص لأبحاث ودراسات أطفال التوحد

فهم وتدريس الأطفال المصابين بالتوحد



Rita Jordan
&
Stuart Powell

ترجمة: د. سميره عبد اللطيف السعد
د. فؤاد عبد الله عبد العزيز العمر





الطبعة الأولى 2008

رقم سلسلة النشر (٥٤)

"ISBN: 978-99906-648-1-2"
Depository Number: 171/2007

فهم وتدريس الأطفال المصابين بالتوحد

Rita Jordan & Stuart Powell

الطبعة الأولى ٢٠٠٨

ترجمة:
د. سميره عبد اللطيف السعد
د. فؤاد عبد الله عبد العزيز العمر

Understanding and Teaching Children with Autism

بسم الله الرحمن الرحيم

فهم وتدريس الأطفال المصابين بالتوحد

مُقَدِّمَة د . سميرة السعد

هنا نحن نُضيفُ لؤلؤةً جديدةً إلى العقْد الجميل الذي يحوي العديدَ من اللآلئ المضيئة ، من خلال سلسَلة نشر الوعي بالفئات الخَاصَّة لتُثْرِيَ به المكتبةَ العربيةَ ، ولتكُونَ عوناً للمُعَلّم والمُخْتّص ولوليّ الأمْر والبَاحث في مجالَ التوحد . . وفي هذا الكتابَ الجديد ننطلقُ نَحْوَ فهم وتعليم الاطفال الذين يُعانُونَ من التوحّد كَمُعْضلَة يُواجهها الكثيرون . فَلْلتَّعَرُّف على كَيْفيَة تدريب الطفل الذي يُعاني من التوحد ، لأبُدَّ وأنْ نتعَلم اكثر ونعرف كيف يفكر ، وكيفَ يفهم ذَاته . . وَما حَولَهُ وَنقاطُ الضعف لديه في هذا كله ، حتّى نستطيع أنْ نَرسمَ له برنَامجاً مُتَميِّزاً يتعلم فيه ما يحتاجُه للاندماج فيمَنْ حَولَهُ ويتواصلُ معهم بايجَابية وَبنجَاح . . وأن يكون ذلك في بيئة آمنة تدفعهُ نحْوَ تَحدِّي الفشل بالنجاح ، ولكن بدُونَ «عقاب» . وهذا التَحَدِّي يحتاج إلى مهنيَة عالية لدى المعلم ، يحاولُ فيها خَفضَ إنفعَالاته التي تَعوَّد عليها في التدريس العادي إلى هدوء وإنتباه لكُلِّ ما يصدرُ منَ الطالب الذي يُعاني من التوحد . ويُسَجِّلُ ما يراهُ حتَّى يستطيع أنْ يستفيدَ منها في طريقة تعليم الطالب ، ويُفيدُ الطالب من خلال هدوئه ومعرفته للحَدِّ الفَاصلِ بيْنَ الحَزْمِ والصراخِ ، وعَدَمِ إستخدَامِ العقَاب في أمر لَيْسَ للطَالب فيه يَدْ .

إنْ فشلَ فيه فيِّ المرات الأولَى وَخاصة كالذين يعانون من التوحد ذوي المستوى العالي من القدرات أو الاسبرجر .

ونحتاج للفهم أكثر في كيفية التعامل مع الإضطراب العاطفي والمشاكل السلوكية التي قد تحدث للطالب فالمصاب بالتوحد معرض لكل العوامل المؤدية لذلك كغيره من الأشخاص إلا أنه من الخطأ نسبها إلى التوحد عندما لا نعرف كيف نفسرها أو نعالجها ! !

وبهذا الفهم يسهل أو على الأقل نتمكن ولو لدرجة محددة من التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه . . والفصل الثامن فصل قيّم أنصح بقراءته بتمعن خاصة للوالدين ولمدربي الاطفال . .

كما أنه من المهم التعرف على إحتياجات المصاب بالتوحد التعليمية الحقيقية والفردية . . وأن التعليم مستمر ولا يمكن ان يتوقف أو يبدأ مع جرس المدرسة فقط .

د . سميرةعبد اللطيف السعد

مديرة مركز الكويت للتوحد

رئيسة رابطة التوحد الخليجية

المؤلفان في سطور

ريتا جوردون :

حظيت ريتا جوردون بخبرات تربوية في المراحل المبكرة من حياتها من خلال عملها في مجال التدريس في مرحلتي الحضانة والمدرسة الإبتدائية ، وذلك بعد حصولها على دراسات عليا في تطور الأطفال واللغويات . وقد عملت لفترة في تطوير الخدمات المقدمة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة قبل أن تتخصص في الإحتياجات الخاصة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، بالإضافة إلى شغلها منصب نائب المدير في مدرسة للأطفال التوحديين لعدة سنوات .
وقد انتقلت ريتابعد ذلك للتدريس في جامعة هيرت فورد شاير ، حيث مارست التدريس في موضوعي الإحتياجات التربوية الخاصة ، واللغويات العلاجية ، قبل أن تصبح محاضرة عن التوحد في كلية التربية جامعة بيرمنجهام ، بالإضافة إلى توليها مسؤوليات الدورات التعليمية عن بعد والدورات الداخلية التي تقدمها الجامعة للمحترفين العاملين في مجال التوحد . أما عن آخر مناصبها فهي تشغل الآن مع ستيورات بول منصب المدير المشارك للأبحاث التربوية داخل جمعية التوحد .

ستيورات بول :

عمل ستيورات بول مدرساً ، ثم ناظراً لاثنتين من المدارس ، قبل أن يصبح محاضراً في علم نفس التربية والإحتياجات التربوية الخاصة في جامعة هارت فورد شاير . ويحمل ستيوارت بول شهادة الدكتوراة في علم نفس التربية ، كما يعمل الآن باحثاً قارئاً في علم نفس التربية ، وباحثاً مدرساً في جامعة هارت فورد شاير حيث تناط به مسؤولية إعداد الدورات التدريسية المقدمة للعاملين في مجال التربية الخاصة . وله أبحاث في علم النفس والتربية الخاصة بالأطفال التوحديين . ويشغل ستيوارت منصب مدير مركز دراسات التوحد ، بالإضافة إلى منصب منسق البحوث التربوية في جمعية التوحد .

ترجمة الكتاب اهداء من:
- **د. فؤاد عبد الله العمر**، نائب رئيس البنك الاسلامي للتنمية بجدة سابقا، ورئيس مجلس إدارة المصرف الخليجي التجاري
- **د. سميرة السعد**، مديره ومؤسسة مركز الكويت للتوحد وأم لشابه تعاني من التوحد

الفهرس

مقدمة الكتاب

يهدف هذا الكتاب إلى مساعدة المهتمين بتربية ورعاية الأطفال الذين يعانون من التوحد على تفهم مسؤلياتهم تجاه هذه الشريحة بصورة أفضل ، وهو ما من شأنه إعانتهم على تربيتهم على نحو أكفأ . وإذا كنا نتحدث عن الأطفال ، فإننا لا نعني بذلك قصر ظاهرة التوحد على الأطفال . فكلنا يعلم أن التوحد حالة تمتد مع المرء عبر سنوات حياته كلها ، وأنها تتطلب إهتماماً خاصاً ، ليس فقط في مرحلة الطفولة ، بل وحتى في مراحل النضج . وعليه فإن بعض الاقتراحات التي نوردها بين طيات هذا الكتاب إنما تنطبق على كافة مراحل الحياة ، وإن جاء التركيز في جل الحديث على الأطفال . وإذا كان التدخل المبكر في علاج ظاهرة التوحد ميزة ، إلا أن أمر التدخل في أي مرحلة من مراحل حياة الشخص المصاب بالتوحد ، من شأنه أن يضفي على ممارساته الحياتية الكثير من التحسن ، وذلك من خلال تفهم أعمق لنفسيات المصابين بالتوحد ، وإبتكار الوسائل المؤثرة لمواجهة إحتياجاتهم .

ولسنا ندعي من خلال هذا الكتاب تقديم علاج معجز لظاهرة التوحد ، غير أن الدلائل تشير إلى أن للتربية تأثيراً لا يمكن تجاهله ، ليس فقط في الحد من أعراض التوحد ، ولكن في تناول بعض من المشاكل الرئيسية المتعلقة بتعليم الأطفال التوحديين . وعليه فإن هذا الكتاب لا يقدم وعوداً زائفة ، بل يفتح أبواب الأمل . وبالرغم من أن هناك الآن الكثير من البحوث الساعية إلى فهم سيكولوجية وبيولوجية الأطفال الذين يعانون من التوحد ، إلا أن من الجدير بالذكر أننا عندما شرعنا في وضع هذا الكتاب لم يكن هناك علاج معروف لظاهرة التوحد . ولذا فإن علينا أن نتحلى بالصدق مع أنفسنا في تقبلنا للأمر الواقع ، إذ أننا نرى أن على المتعاملين مع الأشخاص المصابين بالتوحد ، أن يحترموا الأساليب التي يفكر ويتعلم بها هؤلاء الأشخاص . ولا يعني ذلك عدم التدخل فيها مطلقاً ، إذ أن من شأن التدخل الواعي أن يزيد من كفاءة هذه الأساليب .

ويعني التوحد التفكير في العالم المحيط بأسلوب خاص ، يقضي بدوره إلى طرق خاصة في التعلم . وتمثل تيمبل جرادين نموذجاً فريداً من بين المصابين بالتوحد ؛ فهي تتحلى بقدرات متميزة وتحقق نجاحاً واسعاً على نطاق عملها الأكاديمي كمصممة متخصصة وكسيدة أعمال . وهي تعيش حياة طبيعية كاملة ، بل وتحاضر في المؤتمرات الدولية . وبالرغم من هذا فهي على وعي تام بأنها تفكر بطريقة غير التي يفكر بها الآخرون ، بل وتقول إن معاناتها من التوحد هي أحد مصادر سعادتها الأساسية ، بكل ما للتوحد من مميزات وما فيه من جوانب القصور .

ويجد معظم الآباء والأمهات بل والمتخصصين صعوبة في تقبل ظاهرة التوحد بشكل كامل .

ذلك أن الصعوبات التعليمية الخاصة التي يعاني منها المصابون بالتوحد تجعل من الصعب على الكثيرين تفهم الجوانب الإيجابية لهذه الظاهرة ، وتبرز الجوانب السلبية لها بشكل أكبر . ونود في هذا الصدد التأكيد على أن الوالدين والمتخصصين السعي إلى تفهم طرق التفكير والتعلم الخاصة بالأفراد الذين يعانون من التوحد على أكبر نحو ممكن ، فالظاهرة تحتاج إلى التغلغل في داخلها وليس إلى التعامل معها من الخارج فحسب .

ويجب أن يكون واضحاً للجميع أننا نقيم ظاهرة التوحد أو نتناولها من منظورنا الخاص كأفراد لا نعاني من التوحد . ونحاول أن نفسر الأمر من خلال تخيل أنفسنا وقد جردنا من قدرات معينة . (على سبيل المثال عدم القدرة على تفهم نوايا الآخرين) ، ويظل هذا المنظور بالطبع قاصراً على إدراك الكيفية التي ينظر بها الشخص المصاب بالتوحد إلى العالم المحيط به . ولعل أفضل صورة يمكننا الحصول عليها عن هذا المنظور هي ما يستقى من حديث الذين يعانون من التوحد أنفسهم ، من أمثال تمبل جرادين ، والتي يمكنها أن تخبرنا عن شعور الأشخاص الذين يعانون من التوحد ونظرتهم إلى العالم المحيط بهم . ونظل هنا أيضاً متقيدين بالحقيقة التي مؤداها أن هؤلاء الأشخاص ليسوا أشخاصاً عاديين ، وإنما هم توحديون تعلموا فقط كيف يستعملون الألفاظ بحيث يسهل فهمها من قبل غير التوحديين .

وبالرغم من ذلك ، فإننا نعتقد أن التربية المؤثرة لهذه الشريحة يجب أن تعتمد على ما لدينا من مفاهيم ، وليس على منظور الوصفة الثابتة للعلاج . فليست هناك وصفات ثابتة يمكننا تقديمها للتصرف حيال موقف معين ، ولكن بوسعنا أن نساعد المتعاملين مع الشخص الذي يعاني من التوحد على فهم أعمق لسلوكه وتصرفاته ، ومن ثم بناء منظور تدريسي يستند إلى هذا التفهم . وعلينا أن ندرك عند الحديث عن الأطفال التوحديين ، أننا سنواجه بطائفة من الفروق الفردية في العديد من الأبعاد . ذلك أنه لا يوجد طفلان مصابان بالتوحد يشتركان في طريقة التفكير أو التصرف ، وباختصار فإن كل فرد يمثل حالة خاصة قائمة بذاتها تتعامل مع التوحد وتستجيب له بطريقتها الخاصة . وبالرغم من ذلك تظل هناك طائفة من الأمور المشتركة التي تجمع بين أفراد هذه الشريحة ، تسمح للمتعاملين معهم بوضع بعض التعميمات التي تنطبق عليهم جميعاً . ونود الإشارة إلى أن هذا الكتاب إنما وضع استناداً إلى مؤشرات الإستجابة إلى نوع بعينه من طرق التعلم والتفكير التوحدي .

وقد تناولنا في صياغتنا للأفكار التي نوردها بين طيات الكتاب ، الأعمال السابقة للعديد من المتخصصين في هذا الميدان من أمثال سايمون بارون كوهين و أوتا فيرث ، وإكتشافهم الهام والمتبحر بأن الأفراد التوحديين يجدون صعوبة خاصة في تفهم الحالات العقلية ، سواء تلك

الخاصة بهم أو بالآخرين . فالأمر لا يقف عند حدود عدم تفهمهم للطريقة التي يفكر ويشعر بها الآخرون (وهو ما يتضح في نقص ما يعرف بالتقمص العاطفي لديهم) ، بل يتعدى إلى أنهم حتى لا يتفهموا حقيقة أنهم والآخرين يفكرون أو يشعرون على الإطلاق . ويعتبر الكشف عن هذه الحقيقة بمثابة الخيط الرابط بين الكثير من مظاهر التفكير التوحدي ، وهو ما سيتضح في الفصول الأخيرة من الكتاب . ونود هنا أن نركز على أننا لا نعني أن التوحديين لا يفكرون أو يشعرون ، بل ربما لا يعون أنهم (والآخرين) يفعلون ذلك .

ومن المهم هنا أن نبين أن الصعوبة الأساسية الكامنة في هذا «النقص» هي أن دواخل الناس تستعصي على التنبؤ . فنحن لا نعاني من التوحد ، لا نبني توقعاتنا لأفعال الآخرين على ما سبق أن قاموا به من قبل (وهو ما يصدق فقط على مواقف محدودة وشكلية للغاية) بقدر ما نبنيها على إعتقاداتنا حول مشاعرهم ورغباتهم ومعتقداتهم . إن الأمر برمته لا يعدو المحاولة الدائمة من جانبنا لسبر أغوار نوايا الآخرين ، وتعتبر هذه العملية القلب النابض للتواصل الإجتماعي والتي يتوقف عليها درجة النجاح في التكيف مع البيئات الإجتماعية دائمة التغير .

وتتنوع درجة نجاح الفرد في التكيف إجتماعياً إعتماداً على تآلفه مع المحتوى الإجتماعي الذي يعايشه . وللقارئ أن يتخيل مدى الصعوبة التي تكتنف في تعرف المرء على عناصر البيئة الإجتماعية غير المألوفة بالنسبة له ، ناهيك عن الإستجابة لها على النحو المفروض . فإذا ما عدنا إلى إستخدام منظورنا غير التوحدي في تفسير طبيعة السلوك التوحدي لرأينا أنه بدون الفهم الإجتماعي من المحتمل أن يبدو أفراد المجتمع للشخص التوحدي ، وكأنهم يتصرفون على نحو غير قابل للتنبؤ ، وهو أمر من شأنه أن يجعل المحتوى الإجتماعي ، بل والأشخاص المتضمنين فيه يتسمون بالغموض ، بل ويشكلون عبئاً على التوحديين ، وأحياناً مصدر خوف لهم .

وبهذا نقترب رويداً من وضع تفسير للصعوبات الإجتماعية المتضمنة في التوحد ، ويمكننا في هذا الصدد أن نتبين كيف أن النظريات السابقة تقدم تنبؤات أكثر وضوحاً حول أنواع الصعوبات التي تكتنف التواصل ، وبعضاً من سمات صلابة الفكر وجمود السلوك .

وبالرغم مما تقدم فقد أثبتت الأبحاث الأولى التي أجراها كل من بارون كوهين وآخرون ، أن نسبة من الأفراد المصابين بالتوحد قد إستطاعوا أن يجتازوا الاختبارات التي أطلق عليها «إختبارات نظرية العقل» ، بل وأظهروا نوعاً من الفهم للحالات العقلية . على أن السلوك الفعلي لهؤلاء الأشخاص في المواقف الإجتماعية ما زال يتسم بالتوحدية . وربما يعزى إرتفاع مستوى أدائهم إلى ارتفاع نسبة الذكاء لديهم (ذلك أن المتسمين بقدر أكبر من القدرات من بين مجموع التوحديين هم الذين إجتازوا الإختبارات المذكورة) أكثر مما يعزى إلى قدرتهم على أداء المهام المتعلقة «بنظرية

العقل» . وتركز الاختبارات التي تم إستخدامها في هذا الصدد على مستوى عال من فهم الأمور المتعلقة بالحالات العقلية ، والذي يتمثل في فهم المعتقدات الزائفة . ولا يظهر هذا المستوى من الفهم بدرجة واضحة لدى الأطفال الذين تسير لديهم عمليات النمو بشكل طبيعي حتى سن الرابعة من العمر . ومن الواضح أن الأطفال التوحديين يتطورون بشكل يختلف تماماً عن غيرهم من الأطفال العاديين حتى سن الرابعة . ويعزو أصحاب تلك النظريات السبب في ذلك إلى المقدمات المؤدية إلى «نظرية العقل» ، غير أن تعليلهم النظري في هذه الحالة يصبح شبيهاً بما ساقه الآخرون الذين قالوا وأن الصعوبات الجوهرية تحدث في المراحل الأولى من النمو .

ومن بين من نعني بكلمة «الآخرون» هنا بيتر هوبسون ، الذي قام ، بالرغم من عدم إعتراضه على النتائج التي توصلت إليها أبحاث علم النفس التطوري حول «نظرية العقل» ، بإعادة تفسير تلك النتائج في ضوء منظوره الخاص بأن التوحد ما هو إلا اضطراب في العلاقات الشخصية التبادلية . وبينما يبدو ذلك للوهلة الأولى وكأنه ببساطة إعادة صياغة للصعوبات الأساسية المتضمنة في التوحد ، فإن ما قام به هوبسون بالفعل هو الوقوف على الحقيقة التي مؤداها أن الاضطراب له علاقة تأثيرية بالعالم الخارجي . ولا يؤدي ذلك إلى المشاكل المتعلقة فقط بالإدراك الإجتماعي المباشر ، بل وبالنواحي التصنيفية وعلاقتها بكل من العالم الخارجي والذات . وتبرز هنا إرتباطات واضحة مع ما عرفته فريث بأنه إخفاق في البحث عن الترابط ، ومع المنظور الذي نصوغ ملامحه عبر هذا الكتاب بأن حالة التوحد إنما تنطوي على إخفاق في تطوير الذات المجربة على نحو مرض . وفي الحقيقة ، فإن ما قام به هوبسون هو نقل تفسير مصدر الصعوبة في التوحد من النطاق الإدراكي الحسي إلى النطاق التجريبي ، وذلك بالتأكيد على أهمية ما أسماه بالتواصل البيني المرتكز على الإدراك الحسي .

وقد تأثرت أفكارنا الخاصة بما ذهب إليه هوبسون من ضرورة وجود نوع من التنسيق التأثيري لحدوث العلاقات التبادلية الشخصية ، والتي تعتبر بدورها ذات أهمية كبيرة في التطور الإجتماعي والفكري .

وسوف نناقش في هذا الكتاب أهمية فهم المعلم لطبيعة التوحد على المستوى السيكولوجي بدلاً من تناوله فقط على المستوى السلوكي . ويبدو لنا أن المدرس بحاجة إلى توجيه الإهتمام نحو السلسلة الكاملة للنتائج التطورية الثانوية التي تنتج عن النقص الذي أشار إليه هوبسون وتطوير منظورات تعليمية ومحتويات منهجية تعالج كل من هذه المناحي . على أن الغرض من هذه المنظورات التناولية يجب ألا يقتصر على تدريس التطور الطبيعي في شكل منهج تطوري مبكر ، ذلك أنه ليس ثمة سبب يدعو إلى الإعتقاد بأن الطفل الذي يعاني من التوحد قادر على الاستفادة

من مثل هذا المنظور خارج نطاق التعليم الروتيني الميكانيكي للمهارات ، والذي سوف يكون غير متصل بالفهم ، وبالتالي يستعصي على التعميم والتطبيق على الأمور المشابهة .

وبدلاً من هذا ، يجب أن يكون تفسيرنا لأصول التدريس والمنطلق من الأفكار التي أسلفناها في هذا التمهيد ينطوي على أن معلمي الأشخاص التوحديين ينبغي أن يظلوا مدركين لمواطن التطور الطبيعي التي لا يستطيع الطفل الذي يعاني من التوحد إليها سبيلاً عبر الطريق الطبيعي والمؤثر والتلقائي والحدسي والتي يسلكونها في تصرفاتهم (بمعنى طرق الإدراك العام) حتى يتسنى لهم أداء تدريسي لا لبس فيه في هذه المواضع .

وتكمن الأطروحة الرئيسية لهذا الكتاب في أنه عند تعليم التلاميذ الذين يعانون من التوحد ، فعلى المرء أن يعي الطبيعة الحقيقية للمشكلة المؤثرة على المفاهيم التي تشكل جزءاً من موهبتنا الطبيعية البيولوجية غير التوحدية ، والتي نادراً ما ندركها على أنها إنجازات بأي شكل من الأشكال . ويساعد هذا الكتاب المعلم على تحديد هذه الأهداف التعليمية ، وتطوير طرق واضحة لتدريسها ، كما يقرر هذا الكتاب أيضاً أن العديد من الأطفال التوحديين ، وخاصة منهم من يعانون من صعوبات تعليمية إضافية لن يصلوا إلى تلك المستويات من الفهم ، حتى مع إتباع طرق واضحة ومباشرة للتعليم ، وعليه فسوف يقدم الكتاب إقتراحات حول إستراتيجيات تعويضية يمكن تدريسها لمساعدة الطفل على متابعة مسيرة التطور بالرغم من تلك المشاكل والصعوبات ، وبالتالي الحصول على مدخل إلى منهج متكامل وذي دلالة واضحة قدر الإمكان .

كذلك فإننا نقدم طيات هذا الكتاب طرقاً يمكن من خلالها تنظيم البيئة لتمكين حدوث التعليم بالرغم من الصعوبات التي تعترض ذلك وبالتالي تحسين نوعية حياة الأطفال الحالية والمستقبلية ، ذلك أن تعلم المشاركة في مجتمع يعتبر غريباً عنهم إلى درجة كبيرة سيكون أمراً صعباً ، إذ أن هناك أموراً أخلاقية تتعلق بحدود درجة الإلتزام والضبط التي يجب أن تتمسك بها العملية التعليمية ، وعلى المعلم معالجة مثل هذه الأمور والتأكد من أن ما يتم تدريسه للطلاب يعتبر ذا فائدة بالنسبة لهم ، ليس فقط على مستوى مواقف وأماكن معينة (كالفصل الدراسي ، والمدرسة ، وضمن حدود إطار النظام التعليمي) بل على مستوى ما قد يوضع فيه الفرد أم يمر به من مواقف .

إن هذا الكتاب يأخذ بيد الأطفال نحو المطالبة بحقوقهم في المعاملة الكريمة ، والوفاء بإحتياجاتهم الخاصة على النحو الذي حددناه بين طياته .

وفي الختام ، فإن هذا الكتاب ينطوي في مجمله على تفسيراتنا الخاصة ، ويستند أكثر ما يستند إلى خبراتنا الذاتية ، غير أن ذلك لا يغفل ديننا للكثير من الزملاء لما قدموه من إلهامات وإسهامات إتسمت بالخبرة المتميزة .

المؤلفان

١ مقدمـــة

المحتوى التوحدي والإحتياجات التعليمية الخاصة :

المعايير التشخيصية :

في المراحل الأولى من فهم ظاهرة التوحد ، ظهرت العديد من القوائم التي تضم نقاطاً تشخيصية للحالة بالرغم من أن التشخيص كان يطلق عليه في البداية «إنفصام الشخصية الطفولي» . وقد بدت هذه النقاط التشخيصية (والتي تشير إلى جوانب السلوك والتطور غير الطبيعية) أحياناً مجرد نقاط وصفية ، وبالتالي لم يظهر ثمة ترتيب واضح من الممكن أن توضع فيه هذه النقاط لتشكل في مجموعها تشخيصاً لحالة التوحد ، ذلك أن هذه النقاط إنما كانت تشير إلى المظاهر التي تصحب التوحد غالباً ولكنها لا تمثل معايير أساسية فيه أو سمات مميزة له . وبعيداً عن التصورات غير الصحيحة حول طبيعة بعض من هذه النقاط ، فقد أدى هذا إلى نوع من الإرباك وعدم التقبل لتشخيص الحالات ، التي يتم فيها على سبيل المثال تشخيص حالة إثنين من الأطفال على أنهما مصابان بالتوحد ، على حين لا توجد سمة واحدة مشتركة تجمع بينهما .

المعوقات الثلاث :

يكتنف تشخيص التوحد كمتلازمة بعض الصعوبات ، ويرجع السبب في ذلك إلى العديد من المشاكل التطورية الأخرى التي تصحبه . وقد إفترض كانر أن جميع الأطفال المصابين بالتوحد هم في الأساس أطفال أذكياء ، وأن ما يعانون منه تخلف في بعض مناحي النمو والتطور إنما هو نتيجة لإصابتهم بهذه الحالة ، ومن المؤسف القول إن هذه واحدة من الحقائق التي أخطأ بشأنها كانر ، وأن الأفراد على غرار شخصية رجل المطر Rain Man ، (بطل أحد الأفلام المشهورة) أشخاص نادروا الوجود ، حتى بين قطاع التوحديين أنفسهم . ذلك أن معظم المصابين بالتوحد يعانون من صعوبات تعليمية إضافية ، يصل بعضها إلى درجة شديدة . والحقيقة أنه كلما زادت الصعوبات التعليمية بصفة عامة كان الشخص أقرب إلى احتمال الإصابة بالتوحد ، بالرغم من أن فصل المظاهر الخاصة بالتوحد عن تلك الخاصة بالتخلف التعليمي بات أمراً غاية في الصعوبة .

إلا أن كل من لورنا وينج ، وجودي جولد قد وجدا بين من يعانون من صعوبات في النمو والتطور مجموعة من الملامح التي تشكل معايير تشخيصية للتوحد وهي ما يشار إليها عادةً

بالمعوقات الثلاث للتوحد . . وهي :

١ - *على النطاق الإجتماعي* : نجد أن التطور الإجتماعي متأخراً للغاية ومنحرفاً عن المسار الطبيعي ، وخاصةً فيما يتعلق بتطور العلاقات الشخصية .

وتستمر هذه السمة إبتداء من فئة التوحديين النمطيين الإنعزاليين مروراً بالآخرين الذين يستجيبون بطريقة سلبية عندما يتصل به الآخرون ، ولا يتخذ زمام المبادرة ، ووصولاً إلى ذلك النمط منهم الذي يبدو نشيطاً ولكنه غريب بحيث أنه يبحث الإهتمام ، ولكنه لا يعرف كيف يتعامل مع الموقف . وقد يبدأ الطفل عند أحد طرفي سلسلة التطور هذه كطفل إنسحابي ، ويتحول خلال مسار عملية التطور أو من خلال التدريس الإيجابي إلى مراهق غريب الأطوار .

٢ - *اللغة والتواصل* : نواحي اللغة والتواصل متأخرة النمو وغير سليمة سواء على الصعيد اللفظي أو غير اللفظي .

يتسع نطاق صعوبات اللغة المنطوقة المرتبطة بالتوحد إتساعاً كبيراً ، وعلى هذا النطاق أيضاً ، توجد صعوبات تعليمية ولغوية كبيرة تصل في بعض الحالات إلى وقف تطور نمو اللغة المنطوقة وقفاً كلياً . غير أن هناك في الطرف الآخر أطفالاً ذوي مهارات لغوية متطورة للغاية ، من حيث القواعد والنطق ، بالإضافة إلى أن لديهم موهبة وإستعداداً لتعلم اللغات الأجنبية . على أنه بغض النظر عن مستوى فهم اللغة المنطوقة ، فإن الأطفال التوحديين يعانون من بعض المشاكل على مستوى التواصل بشكل عام ، بالإضافة إلى معاناتهم من صعوبات في فهم وإستخدام التعبيرات الوجهية . والإيماءات ، والإشارات الجسمية والأوضاع بالإضافة إلى صعوبات في فهم بعض المعاني على مستوى اللغة المتحدثة ، والجوانب البرجماتية من اللغة ونعني بالجوانب البرجماتية الجوانب المعلقة بالفهم والإستخدام الإجتماعي للغة ، وعليه ، فإن عملية التواصل هي التي تتأثر في الإصابة بالتوحد وليس اللغة ذاتها .

٣ - *الفكر والسلوك* : جمود الفكر والتصرفات ومحدودية القدرة على التخيل .

تتسم متلازمة التوحد بطقوس غريبة من السلوك ، والإعتماد على الأنماط الثابتة من السلوكيات بالإضافة إلى التأخر البالغ أو ربما غياب اللعب التخيلي ، بمعنى أن الطفل المصاب بالتوحد لا يلعب بالطريقة التي تؤدي بشكل طبيعي إلى نمو أنماط اللعب وتطورها لديه ، بل يقتصر في لعبه على الطرق التي يعرفها ، وعندما يتم تعليمه طرقاً جديدةً ، فإنه يقتصر على أداء ما تمّ تعليمه له ، ويبقى محدوداً بإطاراته ، وغير مظهر لأي نوع من أنواع الإبداع . وإذا كان بعض الأطفال التوحديين الذين يمتلكون قدرات أكبر نوعاً ما من رفاقهم يظهرون قدرا من التخيل أثناء اللعب ، فإن مثل هذا التخيل يبقى محدوداً كذلك ، بل ويختلط أحياناً بالواقع بحيث يصعب على

الطفل التوحدي التفريق بينهما ، ويبدو الأمر في غايه صعوبةً في التفريق بين الصور العقلية المولدة على مستوى التخيل العقلي المحض ، وبين الصور العقلية المولدة نتيجة للإدراك البيئي .
ولتشخيص التوحد على نحو محايد ، فلابُدَّ من الفصل بين كل هذه التصرفات وبين العمر العقلي للطفل ، ويود الكثيرون قصر التشخيص على الحالات التي تحدث قبل الشهر الثلاثين من العمر ، بالرغم من أن لورنا وينج تستشعر وجود حالات للإصابة بالتوحد الفترة التي تلي هذه المرحلة العمرية ، وبالطبع فلابُدَّ من تضمين هذه الحالات ضمن رؤية أكثر شمولية لتشخيص التوحد .
ويشكل ثالوث المعوقات المشار إليه أسس المعايير التشخيصية التي تستخدمها منظمة الصحة العالمية (المعايير الدولية للتشخيص- ICD 10) ، والجمعية الأمريكية للطب النفسي (معايير التشخيص النفسي- الطبعة الرابعة) .

أسباب التوحد :

لا يتسع المقام هنا للإسهاب حول تفاصيل البحوث الجارية حالياً لإستقصاء أسباب التوحد ، ولكن من المهم أن نتناول المستوى الذي يمكننا من خلاله مناقشة الأسباب ، ومن المهم أن يتسم تناولنا لهذه النقطة بالوضوح التام ، ذلك أنه ليس ثمة سبب واضح لهذه المتلازمة حتى الآن ، وليس من المرجح أن يوجد مثل هذا السبب الواضح ، وإن كان هذا لا يعني بالطبع أننا أمام حالة غير واقعية تخضع للتناول والمعالجة . فالتوحد اشمل من كونه مجرد اسم يطلق على مجموعة من الأعراض- وإنما هو بالأحرى تشخيص يساعد على إضفاء معنى على تعريفنا لبعض السمات التي تكمن وراء إرتباط هذه الأعراض بعضها ببعض . ولابُدَّ لهذه السمات المتضافرة لكي تشكل في النهاية عرضاً ، أن تكون ذات طبيعة مرضية ، أو أن تحيد عن المسار الطبيعي للتطور ، وأن تعكس في مجملها ظلالاً لأسباب مشتركة أو على الأقل مساراً واحداً للأعراض .
وهكذا ، فعلى المستوى البيولوجي ، (وكما هو الحال في حالات الشلل الإرتجافي الدماغي) تتنوع الأسباب التي تؤدي إلى مثل هذا القصور الوظيفي للمخ . ونحن ندرك أن العوامل الوراثية تلعب دوراً في هذا ، ولكنها ليست السبب الوحيد . ذلك أن هناك بحوثاً تشير إلى أن الشذوذ الكيميائي لأنشطة المخ يحدث بسبب خلل خلقي في إفراز الإنزيم ، ذلك أن بعض الأمراض لدى الأم الحامل قد تؤدي إلى الإضطراب في نمو الجنين ، أو قد يكون السبب وراء ذلك حدوث حالة من نقص الأكسجين أو حدوث إصابات عند الولادة . والقاسم المشترك الذي نهدف إلى تبيانه هاهنا هو أن جميع هذه العوامل تؤدي في النهاية إلى إحداث تأثيرات على المستوى النفسي ، يتولد عنها التأثير الذي يعرف بالتوحد (من زاوية وظائف المخ) . ويؤدي

هذا بدوره إلى سلسلة من الأعراض السلوكية التي يجمعها إعتمادها على الخلل في العملية النفسية .

ولنرى إلى أيّ مدى ينطبق هذا المنظور من خلال مشاركة(أوتافريث) منظورها إلى التوحد ولفحص نوعية السلوك التي نتوقع حدوثها كنتيجة لهذا القصور في فهم المعاني وفي تطوير التصور عقلي .

ويؤدي الإخفاق في فهم الكيفية التي يفكر ويشعر بها الآخرون إلى ما يلي :

- الصعوبة في التنبؤ بسلوك الآخرين ، وبالتالي توليد الإحساس بالنفور تجاههم .
- نقص التقمص العاطفي ، ونقص القدرة على التعبير عن العواطف .
- عدم فهم ما يتوقع أن يعرفه الآخرون ، وهو ما يؤدي إلى جعل اللغة قاصرةً عن التعبير أو غير مفهومة بشكل كامل .
- عدم وجود فكرة واضحة عن الكيفية التي من المتوقع أن يفكر ويشعر بها الآخرون ، مما يؤدي إلى عدم وجود رغبة أو حافز لإرضاء الآخرين ، وبالتالي عدم وجود الرغبة أو النية في التواصل معهم ، مما يؤدي بدوره إلى عدم التلقائية في التفاعلات المشتركة .
- عدم المشاركة في الإهتمامات ، مما يؤدي إلى خلق ما يسمى بالمرجعية الفردية .
- نقص في فهم التقاليد الإجتماعية بما فيها إستراتيجيات الحوار ، ويؤدي ذلك بدوره إلى عدم إستخدام اللغة الإشارية للعيون ، وإلى تدني مستوى التفاعل المشترك وتبادل الأدوار في الحديث ، وبالتالي تدني مستوى التمكن من موضوع الحديث .

وسوف يتم تناول هذه الصعوبات بشيء من التفصيل في مراحل لاحقة من هذا الكتاب ، بالإضافة إلى تقديم تفسيرات لبعض منها . على أن ما يشير إليه ذلك هو أن محاولة تشخيص التوحد على المستوى النفسي يمكن أن تتيح ما يشبه الجسر للربط بين الأسباب البيولوجية الممكنة التي بدأنا في إماطة اللثام عنها من جهة ، وبين الأسباب السلوكية الفعلية التي يجب أن يرتكز عليها تشخيصنا للتوحد من جهة أخرى . ذلك أنه بدون مثل هذا التشخيص نجد أنفسنا أمام مجموعة من الأعراض التي لا يوجد لها تفسير معقول ، وسنجد أنفسنا نتخبط إذا ما حاولنا البحث عن الطريقة المثلى لعلاج هذه الأعراض أو حتّى الحدّ منها .

إستمرار الحاجة :

تنطبق الصفات الثلاث السابق شرحها والتي تميز التوحد على متلازمة أسبرجر (أي على الأشخاص التوحديين ذوي القدرات الأعلى مقارنة بعموم التوحديين) ، كما ينطبق على أولئك الذين يعانون من صعوبات تعليمية جوهرية بالإضافة إلى التوحد ، غير أن ما يجب الإشارة إليه

هنا هو أن كل نوع من الإعاقة يتنوع في درجته وفقاً لنسبة الذكاء العامة ، وتبعاً لوجود أية مشاكل إضافية أخرى . فعلى سبيل المثال ، نجد أن الطلاب الذين يعانون من متلازمة أسبرجر لا يعانون من تخلف عقلي مصاحب بالرغم من أن خصائصهم التوحدية تؤدي بالفعل إلى أنواع خاصة من الصعوبات التعليمية . فعلى النطاق الإجتماعي ، يمكن تصنيف هذه الفئة في أي موقع على السلم الممتد من الإنسحابيين إلى النشطين غريبي الأطوار . وبالرغم من أن معظم الأطفال المصابين بمتلازمة أسبرجر يأخذون زمام المبادرة في إنشاء علاقات وإتصالات إجتماعية ، إلا أنه ينقصهم كل من الفهم والمهارة للقيام بذلك على نحو ناجح . ويقع الأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية أخرى بالإضافة إلى التوحد في طرف التصنيف ، أي مع الإسحابيين الذين لهم عالمهم الإنطوائي الخاص ، وأي محاولة من قبل الآخرين للولوج إلى هذا العالم تقابل بالعنف . ومن المكن أيضاً أن نجد أطفالاً ذوي صعوبات تعليمية متأصلة ومصابين بالتوحد يبحثون عن الآخرين ويحاولون التقرب منهم بطرق بدائية وغريبة ، تتصل في أغلبها بحواس الشم والتلمس أو التذوق من خلال العض .

أما على نطاق اللغة ، ومهارات التواصل ، فإن الفارق الرئيسي بين المجموعة المصابة بمتلازمة أسبرجر ، وبين الأطفال التوحديين يكمن في الدرجة العالية من السلوك اللفظي ، كما أن مهارات الصياغة اللغوية تمثل منطقة يجب التركيز عليها .

وقد صادفنا منذ فترة وجيزة فتى في السابعة من عمره تمكن من تعليم نفسه أربع لغات أجنبية من خلال الكتب والأشرطة وقد أمكنه أن يقوم بتعميم ما تعلمه (بمعنى أنه تمكن من السيطرة على كل من اللغات الأربع لا أن يتعلم عبارات من كل لغة فقط) إلا أن التواصل ظل يشكل عقبة بالنسبة له ، تماماً كما هي الحال مع كل الأطفال المصابين بمتلازمة أسبرجر ، فقد كان هذا الولد على سبيل المثال يقرر الإنتقال إلى الحديث بلغة أخرى أثناء اللعب مع رفاقه ، دون أن يعير أدنى اهتمام هل سيفهمه رفقاؤه أم لا .

إلا أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعليمية متأصلة يميل عادةً إلى الصمت ، ويجد صعوبة كبيرة في إكتساب لغة الإشارات . ويكون نمط التواصل الموجود لديه من النوع البدائي فقط . وعادةً ما يكون من نمط الإستجابات التي تمّ تعلمها بصورة بدائية لتلبية الحاجات الملحة . وهكذا يتحمل المعلم أو القائم على رعاية الطفل العبء الأكبر في عملية التواصل مع الطفل ، تماماً كما يفعل الوالدان مع الطفل الصغير . فربما يصرخ الطفل أو يبكي للتعبير عن إحتياجاته المبدئية كالجوع والإحباط والألم . ولكن من دون أي إدراك لتأثير ذلك على الآخرين . وتعتبر إستجابة الآخرين لصراخ الطفل على أنها تعبر عن أنه يريد حاجةً لا يستطيع الوصول إليها هي

التي تعطي لهذه الصرخة ذلك المعنى أو المحتوى التواصلي .

وتظل صلابة التفكير وتصلب التصرف من السمات الأساسية المميزة للمصابين بمتلازمة أسبرجر بالرغم من أن هذه السمات تظهر بشكل أكثر وضوحاً عنه في الأطفال المصابين بالتوحد والصعوبات التعليمية الإضافية . وتظل الإهتمامات الاستحواذية هي السمة الأساسية المميزة للمصابين بمتلازمة أسبرجر أكثر من الأفعال التكرارية البسيطة ، أو النمطية بالرغم من إرتباط ظهورها أكثر بأوقات الضغط الحاصل على الفرد . ويرتبط معدل ظهور الحركات النمطية والإستثارة الذاتية إرتباطاً إيجابياً بالصعوبات التعليمية من حيث كمها وتأصلها فيزيد بزيادتها وينقص بنقصانها ، بالإضافة إلى إزدياد معدل هذه النوعية من السلوكيات في حال وجود إعاقات حسية .

ويكمن التباين بين الطلاب المصابين بمتلازمة أسبرجر ، وأولئك المعانين من التوحد التقليدي في نمط التطور الحركي لدى كل منهم ، حيث يميل المنتمون إلى الفئة الأولى إلى المعاناة من تدني مستوى التناسق الحركي ، وتأخر في مراحل النمو الحركي بعامة ، وهو أمر ينطبق على المهارات الحركية المتعلقة بالحركات الكبرى والحركات الدقيقة على السواء ، بحيث يمكن وصف الطالب الذي يعاني من متلازمة أسبرجر بأنه أخرق . ويؤثر هذا الأمر عادةً على بعض التوجهات التعليمية ، كما يرتبط بالمشاكل المتعلقة بخلل التفكير والتي سوف نتطرق إليها لاحقاً .

التشخيص والإحتياجات التربوية الخاصة :

يسود حاليا إتجاه تربوي يدعو إلى تنحية أهمية التشخيص جانباً ، وإتخاذ تفاعلات التلميذ مع بيئته كأساس لتحديد إحتياجاته التربوية الخاصة ، وتنحية العوامل الخاصة بدواخل الطفل جانباً . ولكننا نعتقد ، على النقيض من ذلك ، أن تفهم الصعوبات الجوهرية التي يواجهها الطالب على المستوى النفسي يعتبر حاسماً في تطوير منهج وأسلوب تدريسي يمكنه الوفاء بإحتياجات هذا الطالب ، ذلك أن الإستجابة على المستوى السلوكي فقط من شأنها أن تؤدي إلى تفسيرات مغلوطة قد يكون لها تأثير ضار على سلوك الطالب ، وتؤدي بالتالي إلى الإخفاق في الوقوف على إحتياجاته التربوية .

والتربية تعتبر نشاطاً اجتماعياً ، ولهذا فإنه فيه الكثير من المواقف التي قد تفهم خطأ ، سواء من جانب الطالب الذي يعاني من التوحد أو حتى من جانب المعلم المتعامل مع هذا الطالب . وما لم يع المعلم الصعوبات المصاحبة لحالة التوحد ، فإنه قد يسيء تفسير سلوك الطالب على أنه سلوك غير مهذب أو يتهم الطفل بالتكاسل ، ويوسم الطفل آنذاك بأنه يعاني من صعوبات عاطفية أو سلوكية (وذلك في الأحوال التي لا توجد فيها صعوبات تعليمية ظاهرة) ، أو بأنه يعاني من نقصان الدافعية وقلة فترات التركيز ، أو ربما يضعه المعلم بين فئة مفرطي النشاط أو من يعانون من صعوبات تعليمية

حادة . وهكذا ، فإن الدعوة المعلنة إلى عدم وسم الأطفال بألقاب معينة بدعوى أن هذه الألقاب تؤدي إلى خفض مستوى التوقعات ، لا تؤدي في الواقع إلى تحرير الطفل من مثل هذه الألقاب أو إلى التعامل مع الطفل بطريقة خالية من القيم . فالتصنيف جزء من طبيعتنا البشرية ، ونحن كبشر نميل إلى تفسير السلوك لكي يكون ذا معنى بالنسبة لنا . وعلى النقيض من ذلك ، تؤدي سياسة عدم التصنيف إلى نعت الطفل بمجموعة كبيرة من الألقاب يفسر كل منها سلوكاً واحداً فحسب مما يأتيه الطفل من سلوكيات .

خلفيات فهمنا للتوحد :

سنتعرض في الجزء التالي للخلفيات الأساسية التي تشكل أطر فهمنا للتوحد ، وقد قدمنا لهذه الخلفيات بتقديم أصولها النظرية في مقدمة هذا الكتاب ، ولكننا هنا بصدد التعمق في بواطن الأمور في محاولة لتشكيل الإطار المفاهيمي الذي لن يقدم فقط تفسيراً لظاهرة التوحد ، بل سيعمل على تبيان الطريق نحو خطوات حقيقية في كل من المجال التربوي ومجال العناية بالتوحديين . وفي إعتقادنا فإن هناك سمتين تميزان التفكير التوحدي بشكل عام . أولاهما الطريقة التي يتم بها ترتيب المعلومات وتخزينها بالذاكرة وإسترجاعها منها ، وثانيتهما دور العواطف في تلك العمليات .

الذاكرة :

من بين المفارقات التي تنطبق على الأشخاص المصابين بالتوحد ما لديهم من ذاكرة جيدة ، بل ومذهلة أحياناً بالمقارنة بقدرتهم المحدودة على إسترجاع الأحداث الشخصية . ومن الأمثلة على ذلك قدرتهم على تذكر كافة الحقائق المتعلقة بالمدينة التي يعيشون فيها كتاريخها ، وعدد سكانها ، ومسار الحافلات فيها ، وغيرها على حين يعجزون عن تذكر تفاصيل نزهة قاموا بها في نفس المدينة صباح اليوم ، وقد عزا المختصون مثل هذه المشاكل المتعلقة بالذاكرة بشكل عام إلى صعوبات الإسترجاع العرضي (تذكر الأحداث) إلا أننا نعتقد أن المشكلة تكمن لا في الذاكرة العرضية على النحو الذي بيناه ، ولكن في ذلك الجزء من الذاكرة المتعلق بالأحداث التي تقع للفرد نفسه كجزء من الذاكرة التي يتم الإحتفاظ فيها بالأحداث المتعلقة بتاريخ حياتنا (الذاكرة المختصة بحفظ تاريخنا الشخصي) .

وعليه ، فإن الصعوبة التي نقصدها تعني أن الأشخاص المصابين بالتوحد يستطيعون تذكر الحقائق الأساسية الراسخة عن المدينة لأنها تتعلق بالذاكرة العامة التي تضم دلالات الألفاظ ، وتشكل جزءاً من المعرفة التصنيفية/ الدلالية العامة (عن المدن بوجه عام) ، بالإضافة إلى كونها جزءاً من المعرفة الإجرائية المتعلقة بالمهارات (على سبيل المثال كيفية التجول في المدينة بإستخدام الباص) .

ولابد أن يعاني الأشخاص المصابون بالتوحد أيضاً من صعوبة في تذكر الأحداث التي تحتوي على

عنصر شخصي ، غير أن هناك مشكلة تواجهنا في التعامل مع هذه المعلومات . وعليه ، فإذا شهد الطفل المصاب بالتوحد حادث سيارة أثناء جولة قام بها ، وبدا منفعلاً للغاية ، فإنه في المقابل سيرتبك إذا ما سُئل لاحقاً «ماذا رأيت عندما كنت في المدينة» وسنفاجأ بأنه قد لا يجيبنا سوى بالصمت أو بجملة غير متعلقة بالموضوع عن الأشجار أو المشاهد الريفية ونحوه ، لأن هذه هي الإجابة المعتادة التي تعلم الرد بها على مثل هذه النوعية من الأسئلة . ويمكن التأكد من وجود الذاكرة بتنشيطها من خلال أسئلة ذات طبيعة مباشرة أكثر مثل «هل رأيت الحادث الذي وقع اليوم؟» وهو ما يكون مصحوباً عادةً بتذكر الإثارة المصاحبة لرؤية الحادث الأصلي .

وتكمن المشكلة في أن استعادة الوقائع لابد وأن تتم بإحدى طريقتين : الأولى بتقديم مثيرات تؤدي إلى التنشيط المباشر للذاكرة وإطلاق عنانها ، وعادةً ما تكون مثل هذه الأحداث غير مترابطة ببعضها البعض إلا أنها تتعلق جميعاً بما وقع مسبقاً ، وفي مثل هذه الحالة يتم تنشيط الذاكرة دون جهد واعٍ متعمد منا . فإذا كانت الذكرى مؤلمة ، فإننا نفضل عدم إستثارتها بواسطة مستحثات معينة كالصوت أو الرائحة ، (وكلاهما يعتبر من المؤثرات القوية المثيرة للذاكرة في مثل هذه النوعية من الأحداث) ، ولكن الخيار هنا يكون عادةً ضيقاً للغاية إذ أن مثل هذه المثيرات عادةً ما تحدث بصورة تلقائية . وعلى ذلك نجد أن الكثير من المصابين بالتوحد يقعون «تحت رحمة ذاكرتهم» إذا جاز التعبير ، مما قد ينشأ عنه العديد من المخاوف أو ما يعرف بالترديد (الترديد المباشر لما يقوله الآخرون) كنتيجة مباشرة لمثل هذا التنشيط العرضي لذاكرة الأحداث .

أما الطريقة الثانية لإستعادة الأحداث ، فهي تخضع لدرجة أعلى من الضبط ولكنها تتطلب في الوقت ذاته نوعاً من الإسترجاع المشهدي للذات . إذ على المرء هنا أن يتعمد التفكير فيما وقع من قبل ، واضعاً نفسه في موقع الحدث ، لكي يتمكن من إعادة التقاط المشاهد من منظور تفكيره وشعوره إبأن مروره بها . وعلى سبيل المثال من الممكن أن يفكر الأطفال المصابون بالتوحد في الإثارة المصاحبة لمشهد تصادم السيارات ، وبالتالي يقدحون زناد الذاكرة . ويعاني الأطفال المصابون بالتوحد من صعوبة في تذكر أنفسهم أثناء أدائهم لأحداث معينة أو مرورهم بخبرات بعينها . وقد وصفت تيمبل جرادين ذلك بأنه يشبه مشاهدة فيلم فيديو عمّا وقع في حياة المرء ، أكثر من كونه إستشعاراً لجزء فعلي من حياته ، وهو بعض ذلك الفارق الكيفي لتجربة الشخص الذي يعاني من التوحد .

ويألف العاملون في مجال التوحد مشهداً يتكرر كثيراً ، مؤداه أن المصابين بالتوحد قد يعلمون شيئاً ما ولكنهم يظلون غير مدركين أنهم يعلمونه . فالذاكرة تكون حاضرة ، ولكنها غير مرتبطة برؤية للذات داخل الأحداث تسمح للفرد بالبحث عن هذه الأحداث بصورة تلقائية عندما يسأل عن

محتوى عام يضم هذه المشاهد كعطلة نهاية الأسبوع على سبيل المثال . وفي هذه الحالة يلجأ المصابون بالتوحد إلى إستخدام إستراتيجية كثيراً ما نستخدمها عندما لا نرغب في إرهاق ذاكرتنا بإستعادة الأحداث ؛ ألا وهي إستخدام الدلالات اللفظية العامة لتقديم إجابة تتعلق بما نقوم به بشكل عام في عطلة نهاية الأسبوع . وتتوفر لدى المصابين بالتوحد مثل هذه المعلومات عن أنفسهم كجزء من مجمل ما يعرفون من حقائق عن باقي الأشياء ، وهي بالنسبة لهم تماثل في طبيعتها ما يحتفظون به من حقائق عن أشياء خارج ذاتهم . فالصعوبة الأساسية التي تواجههم هي في تعرفهم على ذواتهم ، وبالتالي عدم إمتلاكهم لطريقة يمكنهم من خلالها البحث في الذاكرة بصورة عفوية ، وفي أن جميع الأحداث يجب أن تستثار أولاً حتى يتم إستعادتها . وعلى ذلك فإنه بدون مثل هذه المثيرات ، قد يجيب المصابون بالتوحد على الأسئلة الخاصة بعطلة نهاية الأسبوع (في سردهم للأخبار صباح يوم الاثنين على سبيل المثال من خلال الحديث عن زيارتهم لأحد المقاهي أو السباحة (وهي الأنشطة الروتينية المعتادة في عطلات نهاية الأسبوع) بينما يخفقون في ذكر بعض الوقائع الدرامية التي كسرت هذا الروتين وأدت إلى الكثير من الضغط النفسي لديهم إبأن وقوعها . وفي ضوء مثل هذا المثال ، نجد أنفسنا بحاجة إلى توسيع نطاق الوصف الذي أسلفناه لتناقضات الذاكرة في حالة الإصابة بالتوحد . فالتوحديون قد تكون لديهم ذاكرات جيدة ، إلا أن السمة الأساسية المميزة لتلك النوعية من الذاكرة هي أنها بحاجة إلى تنشيط ، بمعنى أنها لا تستعاد بصورة إرادية ، وتحتاج دائماً إلى نوع من الحث .

وعلينا الآن الوقوف على السبب في تواجد مثل هذه الصعوبة في تطوير مثل هذا النوع من الذاكرة المتعلقة بالأحداث . إن من الواضح أن تطوير مثل هذه النوعية من الذاكرة يعتمد في جوهره على وجود ذات مجربة يمكنها ترتيب الأحداث كجزء من البعد الشخصي ، بمعنى ضرورة وجود آلية تمكن الفرد من ترتيب الأشياء التي تحدث له أو في العالم المحيط به بطريقة تجعلها قابلةً للتذكر في المستقبل . ولا يعني ذلك إمكانية تذكرها في المستقبل فحسب بل يعني إمكانية تذكرها بشكل إرادي . وكما أشرنا سلفاً ، فإن الجانب الهام في الأمر يتمثل في تفعيل وظيفة الذاكرة في المستقبل من خلال إكساب الفرد القدرة على البحث في الذاكرة بصورة إرادية عن الأشياء التي يود تذكرها .

ونعرف إذا أن الصعوبة الأساسية تكمن في معالجة المعلومات . ونود الإشارة هنا إلى أننا لا نلمح إلى أن التوحديين ليس لديهم أحاسيس أو ذات ، بل إن الأمر على العكس تماماً من ذلك ، إذ أن لديهم في معظم الأحيان ميلاً لأن تكون أحاسيسهم أقوى من الآخرين ، وهو الأمر الذي سنتطرق إلى تبيانه فيما بعد . وهم لا يتعرفون على أنفسهم كأفراد فحسب ، بل يتعرفون على صورهم الفوتوغرافية ، ويجدون سعادةً في القيام بذلك (بغض النظر عن الفروق الفردية الجديرة بالإعتبار

في هذا الخصوص) . وما نحن بصدده الآن هو أن أولئك المصابين بالتوحد يعانون من صعوبة كامنة في ترتيب المعلومات المتعلقة بأي واقعة بالطريقة التي تجعل هذه المعلومات متاحة للإستخدام من قبلهم في المواقف المستقبلية . وبإختصار فإنهم يستشعرون العواطف ، ولكنهم يعانون من صعوبة في إستخدامها للتعبير عمّا بداخلهم ، وفي توصيل هذه العواطف للآخرين بالإضافة إلى صعوبةٍ في جعل ذاكرتهم تعمل على نحوٍ أكثر فعاليةً ، وسوف ننتقل الآن لمعالجة دور العواطف المشار إليه .

دور العاطفة في التوحد :

لقد أشرنا تواً إلى واحد من المتناقضات التي يحفل بها التوحد ، وهو أن الأشخاص التوحديين قد يستجيبون بطريقة عاطفية جداً ، ولكنهم يظلون غير قادرين على تحديد أو وصف حالتهم العاطفية أو الحالة العاطفية للآخرينَ .

وللوقوف على أبعاد هذه المفارقة ، ينبغي علينا أن نأخذ في اعتبارنا مسألة التقدير التقييمي كجزء من عملية التفكير . وهو الأمر الذي يقع عندما يقوم الشخص بتقييم ذاتي لأهمية معلومة ما ، جامعاً في ذلك بين كل من الحقائق التي يعرفها عن العالم المحيط به وبين إهتماماته الشخصية على نحو واعٍ ومقصود . وهو أمر يختلف كما هو واضح عن مجرد تحصيل المعرفة على نحو منسق . وبعبارةٍ أبسط ، فنحن نقوم في سياق حياتنا اليومية بتذكر الأحداث ، ليس فقط من خلال ما تمثله من حقائق موضوعية بل أيضاً من خلال ما كوناه من مشاعر تجاه تلك الحقائق ، بدليل أن إلمامنا بتفاصيل المواقف الغنية بالجوانب العاطفية يكون أعلى من إلمامنا بالمواقف المثيلة التي يقل فيها الجانب العاطفي . وبإختصار فإن الطريقة التي نتعامل بها مع المواقف من زاوية عواطفنا تشكل جزءاً من فعالية التذكر والإسترجاع الخاصة بتلك المواقف لدينا فيما بعد . وقد أدرك القائمون على التعليم منذ فترة طويلة إنطباق ذلك على العملية التعليمية ، إذ أن حشو الذهن بالمعلومات الجافة والحقائق المجردة بغرض إسترجاعها وقت الاختبار ، لا يجعل عملية التعلم صعبةً فحسب ، بل يؤدي إلى أن يصبح ما تم تعلمه هنا سريع النسيان . أما إذا كان ما يتم تعلمه يكتسب جانباً عاطفياً ، فإن عملية التعلم لا تشكل أي صعوبة ، بل وتترسخ جذورها في الذهن بحيث يصبح من العسير نسيانها في المستقبل . (فنحن نتذكر على سبيل المثال كل الإهانات التي تلقيناها من شخص نحبه أثناء سوء تفاهم سابق) .

وبتطبيق ، ما سبق ذكره يجد المرء نفسه باحثاً عن السبب وراء أنواع المصاعب للبحث والتعرف عن المعاني والظاهرة في التوحد وذلك ضمن الإطار العاطفي للتعرف على المعنى . وبدون وجود المعنى المرتبط بشعور الشخص التوحدي حيال مهمة ما ، لا تمثل المشاكل القائمة في هذا الصدد سبباً كامناً وراء أي من ألوان السلوك المقصود الذي يتضمن نموذجاً للهدف وتوجيه الشخص نحو هذا

الهدف . وعلى صعيد التطور لدى غير التوحديين ، نجد أن الحالة العاطفية هي التي تسمح للنوايا بالتجسد ، بينما التعمد في التوحد ، كما نعرف ، يمثل إحدى المشاكل القائمة ، كما تعكس الحالات العاطفية تناقضاً ظاهراً .

ونحن هنا بصدد الحديث عن نوع جديد من التعليم حيث تجري العادات بدون تدخل عاطفي وبأقل توجيه . إن العادات تتسم بالتلقائية في التكوين والحدوث ، بحيث لا نعي نحن عملية تكوينها ونموها هذه إلا عندما يتم إعاقتها بصورة ما . فنحن نقود سيارتنا عائدين إلى المنزل يومياً دون إدراك واع ومقصود بكيفية القيام بذلك ، إلا أن هذه العملية تقفز إلى دائرة الوعي مباشرةً إذا ما صادفنا زحاماً مرورياً غير معتاد أو خطر لفت إنتباهنا في الطريق . . الخ . ومع ذلك فإذا ما حاولنا أن نحافظ على ذلك المستوى من الوعي أثناء القيادة طوال الوقت كما كنا نفعل عند بداية تعلمنا لقيادة السيارة ، فسنجد أن مستوى مهارتنا في القيادة قد إنخفض ، وأننا قد عدنا إلى حالة الإرتباك التي صاحبت التعليم في البداية بحيث نقلق بشأن الإشارات وتبديل السرعات وكيف سيمكننا عمل كل ذلك في نفس الوقت الخ .

ويتبين لنا من ذلك أن درجة التعمد وتركيز الإنتباه المطلوبة لأداء مهمة ما ترتبط إرتباطاً مباشراً بكمٍّ الوعي والضبط المطلوبين لأداء تلك المهمة . غير أن عدم القدرة على بذل أي قدر من التركيز والإنتباه يعني أن عملية التعلم ستصبح عسيرةً للغاية ، وأن الأداء سيصبح ، في عمومه ، مجرد عادات متعلمة ليس إلاّ . وهو بالتحديد الموقف الذي نراه في حالة الإصابة بالتوحد .

تأثير ذلك على التطور :

قدمنا من قبل أن الصعوبات التي تعرضنا لها في معالجة الذاكرة وداخل البعد العاطفي سيكون لها تأثيرات شاملة على الفرد كما ستتأثر تطورية التعليم لديه على كافة المستويات . ولبيان قدر شمولية هذه التأثيرات سنتعرض لثلاث من صعوبات التعلم الشائعة لدى المصابين بالتوحد .

صعوبات التفاعل :

تتمخض مشكلة بناء العلاقة مع الأحداث بطريقة تقييمية عن معاناة المصابين بالتوحد من صعوبة في ترسيخ معاني ودلالات الأحداث الإجتماعية . حيث يصعب على المرء بدون إنتهاج التقييم على النحو السابق أو يوجه أفعاله إلى هدف محدد ذي مغزى . وتصبح النوايا محدودة بالأفعال التي يمكن حثها بمثيرات معينة ، وسينعت الشخص حينئذ بإنخفاض مستوى الدافعية لديه ، وبإعتماده على الآخرين في كل ألوان التعلم الجديدة . كذلك فسنجد أن الشخص التوحدي سيعاني في هذا الصدد من صعوبة كبيرة في تحديد نية الآخرين ، ذلك أن الإخفاق في ربط الأحداث بجوانبها العاطفية على النحو سالف الذكر ، يجعل من العسير جداً إستشفاف ما يقصده

الآخرون من قيامهم بعمل ما ، وبالتالي بناء تصور عن سلوكياتهم في ضوء المعنى الشامل للموقف . وغالباً ما يكون الطفل التوحدي غير واعٍ بالدلالة الإجتماعية للموقف ، لا متجاهلاً لها كما يسود الإعتقاد . والواقع أن ما يتم تفسيره على أنه نقصان في درجة الدافعية أو نقص في الإرادة ، ربما يتعلق في حقيقة الأمر بنقص في الفهم الإجتماعي يعود إلى صعوبات جوهرية في التقدير التقييمي ، بحيث نجد الأطفال التوحديين في الفصل الدراسي غير قادرين على فهم نية المعلم ومقصوده من القيام بأمر ما ، وبالتالي فهم يخفقون في تفسير السبب وراء وقوع الأحداث بالطريقة التي تقع بها ، والأهم من ذلك أنهم سوف يخفقون بالتالي في توقع الخطوة القادمة من الأحداث .

وعليه فقد ينخدع المعلم بتصرف الطفل التوحدي إذا ما سلك في تفسيره له المسلك المعتاد . فإذا ما كان الأطفال التوحديون ينظرون إليك بإهتمام ، فليس معنى ذلك بالضرورة إنتباههم لما تقول ، بل قد يكون الأمر أنهم يبحثون بين ما تأتي به من إشارات وإيماءات عمَّا يستشفون منه ما إذا كان سلوكهم يحوز قبولك أم لا . غير أن ما لا يقومون به بالضرورة هو العودة إلى الوراء لمقارنة أفعالهم الأصلية مع رؤيتهم لمقاصد المعلم ، وهو التتابع غير التوحدي للأحداث ، وذلك لأنهم لم يدركوا هذه المقاصد على نحو كامل في المقام الأول .

إنتقال التعلم :

تؤدي المشاكل المتعلقة بالذاكرة وترسيخ الوعي بالتقدير العاطفي المتضمن في تشفير الأحداث على المستوى الشخصي إلى صعوبة في البحث ضمن إطار الذاكرة عن المعلومات بهدف وضعها ضمن إطار الإستخدام الفعلي . فإذا لم تكن المعلومات قد تمَّ تشفيرها ضمن إطار البعد الشخصي في البداية ، كما هو الحال مع كافَّة ما تمَّ تعلمه من أمور جذرية ، فإن إسترجاعها يظل رهناً بإشارات بعينها . وعليه ، فقد يتعلم الطفل المصاب بالتوحد كيف يقيس حافة قطعة من الورق بإستخدام المسطرة أثناء درس الحساب ، وقد «يعرف» هذه المهارة ، ولكنه يخفق في إستخدامها في قياس قطعة من الخشب في درس التكنولوجيا . فإذا ما قدمت له الإشارة المرجعية المناسبة (كأن تقول له مثلاً : تذكر كيف قمت بقياس قطعة الورق في درس الحساب هذا الصباح) فإن الطفل سرعان ما يسترجع الأمر في ذاكرته على النحو المطلوب وبكفاءة تامة . ويعني ذلك أن ما ينقص الأطفال التوحديين هو القدرة على البحث في نطاق الذاكرة بصورة فورية من المعلومة التي من الممكن الإستفادة منها في الموقف الجديد ، وتعتبر هذه القدرة من القدرات الأساسية المطلوبة إذا ما أريد للتعلم أن ينتقل إلى المواقف «الجديدة» .

السلوكيات الغريبة :

إذا كان الأطفال التوحديون يعانون من صعوبة في ترسيخ وعي وبالتالي فهم لنوايا الآخرين ، بل وبهويتهم هم أنفسهم جرّاء إخفاقهم في تطوير إحساس بالذات المجربة على النحو المطلوب ، فمن المحتم إذا أن يعانوا من صعوبة في تحديد الخواص المعتادة للمفهوم الإجتماعي . وتؤدي هذه الصعوبة في التحديد مرة أخرى إلى نقص في مدى الفهم . وعلى ذلك يصبح من الواضح أن ضبط سلوكياتهم لتتناسب مع محتوى إجتماعي معين يصبح بمثابة التحدي بالنسبة لهم ، ذلك أنهم سيعانون بدون شك من صعوبة في الربط بين سلوكياتهم الشخصية وبين نموذج لم يتعرفوا عليه على النحو الصحيح ، ناهيك عن فهمه بصورة صحيحة .

الطبيعة التعاملية للتطوير والتدريس :

ما التطور البشري سوى عملية تمّ ترسيخها بصورة طبيعية ضمن محتوى إطار إجتماعي وثقافي معين ، وتتسم هذه العملية بالضرورة بسمة التعامل التبادلي . بمعنى أن التعليم يتطور من خلال سلسلة من التعاملات التبادلية بين الأفراد . ويحتاج تفعيل التفاعلات التبادلية إلى إسهام كلا طرفيها . ويمكننا هنا إستخدام مثال الرقص للتدليل على صدقية ذلك . إذ ينبغي على كل طرف من الراقصين أن يحرك جسمه إستجابةً لحركات الطرف الآخر وبالتوافق معه إذا ما أردنا تحقيق الصورة التوافقية للرقص . وبالمثل يحتاج الأمر في التعلم إلى وجود نوع من مناقشة المفاهيم التي يتبع المتعلم من خلالها توجيهات المعلم ويتوافق معها من خلال تنامي الوعي والفهم . ذلك أن المعلومات لا تتلقى فحسب بل تخضع (في مستوى ما) للمناقشة من قبل المتعلم . مما يعني أنها تخضع لعمليات تقييم وإعادة تشكيل ومعاملة من قبل المتعلم حتى تصبح ذات معنىً بالنسبة له .

وعلى ذلك ، فإذا أريد للتعلم أن يكون مؤثراً بالفعل ، فهناك حاجة إلى وجود نوع من التواصل الحقيقي ، وهنا تبرز إلى السطح حقيقةً أن جميع المصابين بالتوحد يعانون من مشاكل تتعلق بالتواصل . فهم يعانون من صعوبة في إستقراء دلالات إشارات المعلم ، إذ يعتمد التعليم في قدر كبير منه (شأنه في ذلك شأن التفاعلات الإجتماعية المتبادلة) على إستقراء الطلاب لما يعنيه المعلّم من أدائه لأفعال معينة لا على إتباع التعليمات بحرفية ودون تبصر . ولعل من الأسباب التي تسهل لدى الكثير منا التعلم من ويصحبة الآخرين أكثر من مجرد إتباع المعلومات الخطية المدونة ، لأننا نحصل على مؤشرات لفهم المحتوى التعليمي تستند إلى فهمنا للآخرين بدلاً من الإعتماد على المعلومات المجردة المقدمة إلينا . ونحن لا نحصل في سياق هذا النوع من التعليم على مجرد دلالات للأعمال التي ينبغي القيام بها من خلال ملاحظة الآخرين ، بل أننا نستشعر نوعاً من الحماس المشترك يحفز تعليمنا . وتعتبر كل هذه الأمور مفقودة لدى الطفل المصاب بالتوحد الذي قد يشعر أن كافة الإشارات الإجتماعية المصاحبة للعملية التعليمية تسبب له نوعاً من الإرباك بدلاً من أن

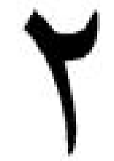
تساعده . ويجد الكثير من المصابين بالتوحد سهولةً في التعلم من برامج الحاسوب على سبيل المثال ، وذلك لغياب ذلك العنصر الإجتماعي الذي يعتبر مربكاً بالنسبة لهم ، وحيث تقدم المعلومات في نسق منطقي متسلسل ودون الحاجة إلى قفزات ذهنية .

خاتمة :

من الأفكار الرئيسية التي تمَّ طرحها في هذا الفصل السعي نحو تطوير الذاكرة الخاصة بالسيرة الذاتية للفرد ، كهدف منهجي شامل ، يمكن أن يمر بترسيخ الوعي لدى الأطفال التوحديين بدورهم في حلّ ما لديهم من مشاكل . ونحن لا ندعي أن القيام بمثل هذا الدور من شأنه علاج جميع العيوب المتعلقة بالتوحد ، ولكنه سيؤدي إلى مساعدة الأطفال المصابين بالتوحد على تحقيق نوع من التعليم الأكثر تأثيراً . ذلك أن الأطفال المصابين بالتوحد بحاجة إلى تعلم المهارات التي تساعدهم على الإستمرار والمواكبة . ولابُدَّ من تعليمهم هذه المهارات بالطرق التي تأخذ بعين الإعتبار ما لديهم من صعوبات في التعلم ، وما يقيدهم من طرق خاصة في التفكير والإدراك . فإذا تعذر علينا تدريسهم بالطرق التي يتم إتباعها مع الآخرين ، فإن علينا أن نطور طرقاً تدريسيةً خاصة وأن ندرسهم المهارات التعويضية التي تساعدهم على تعويض ما لن يتمكنوا من إتقانه بسبب إعاقتهم .

ولكن إذا رأينا أن الأمر سيتعدى إلى إتباع طرق تدريس تتجاوز كثيراً تلك المألوفة في نطاق التعلم الروتيني للمهارات ، فلابُدَّ لنا إذا من إشراك هؤلاء الأطفال المصابين بالتوحد في عملية تضمين للذات المجربة في نوع من التقدير العاطفي . ولابُدَّ للأطفال التوحديين في هذا السياق من أن يتعلموا كيف يكونوا موضوعيين ، بل وأن يتعلموا من خلال موضوعيتهم . وعليه فلابُدَّ للمشاكل المطروحة ضمن نطاق التعليم ، إذا أريد لها أن تكون ذات فائدة في هذا الإطار ، من أن ترتبط بمعان شخصية ، ولابُدَّ للحلول المطروحة أن تساعد المتعلمين على تغيير منظورهم إلى أنفسهم وليس فقط إلى موضوع المشكلة . إن التحدي الرئيسي الذي يواجه المعلم الذي يدرس الأطفال المصابين بالتوحد إذا هو جعل المهام المنوطة بهم ذات معنىً بالنسبة لهم ، وأن يساعدهم على تقدير وفهم المعنى الذي عادةً ما يتصل بهذه المهام .

الجوانب الإجتماعية للتطوير



طبيعة المشكلة :

دلالة البعد الإجتماعي

لا شك أن للبعد الإجتماعي للتطور دلالةً كبرى في التوحد . فعلى المستوى السطحي كثيراً ما يوصف الأطفال التوحديون بعدم الحذق الإجتماعي ؛ فإذا ما أردنا إستيفاء هذا الجانب لقلنا أن ما يعانون منه من صعوبات ضمن إطار المحتوى التطوري يعكس آثاراً كبيرةً على جميع الجوانب التعليمية والسلوكية لديهم . إن الأمر لا يمكن وصفه ببساطة على أنه إخفاق من جانب الأطفال التوحديين في أن يكونوا إجتماعيين ، ولكنه بالأحرى مجموعة من الصعوبات في التطور الإجتماعي تعوق التفاعلات الإجتماعية التبادلية التي تشكل إطاراً يتم داخله مناقشة المفاهيم التي يتم تكوينها عن العالم المحيط . كذلك يشكل التعلم الإجتماعي الوسيلة التي يتعلم بها الأطفال كيف يكونون جزءاً من أنساق ووحدات إجتماعية أخرى ؛ كنسق العلاقة ثنائية الأطراف بين الأم والطفل ، والعائلة والمدرسة ومجموعات الوسائل التمكينية التي تتيح الفرص لمزيد من التنمية الإجتماعية .

مشاكل التدريس :

يمثل التطور الإجتماعي واحداً من الأمور الهامة لدى المعلمين المتعاملين مع الأطفال المصابين بالتوحد حيث يشكل أحد المشاكل التي تصادف عملية التدريس . فمن الممكن على سبيل المثال تضمين طرق مساعدة النفس ضمن إطار طرق التدريس ، ولكن مع التوحديين يصبح مثل هذا الأمر مشكلة أكثر تعقيداً . فإذا ما حاولنا صياغة مضمون المشكلة في عبارة بسيطة ، لقلنا أن هناك أموراً يمكن تعلمها (ضمن سياق التطور) ولكن لا يمكن تدريسها . ومن المهم بالنسبة لنا هنا أن نبين أن معظم الأمور التي يتم تعلمها بهذه الطريقة تتم على المستوى الإدراكي الحسي (المباشر/ البديهي) ضمن سياق التطور الطبيعي ، وأن أياً منها لا يتم تعلمه بصورة عمدية مباشرةً . فإذا ما عبست الأم في وجه الطفل ، فإنه يشعر بالضيق مباشرةً دون أن يخبره أحد بمعنى أو دلالة العبوس ودون أن يعمل فكره في ذلك ؛ فهو أمر يستشعره الطفل بصورة بديهية .

فإذا لم يتمكن الشخص من إدراك هذه النوعية «الطبيعية» من المؤثرات الإجتماعية (كتعبيرات الوجه ، ونظرات العين ، والإشارات غير اللفظية) فإنه سيقع في موقف صعب للغاية إذا ما

حاول تعلم المهارات الإجتماعية الأكثر تعقيداً ، كالتهذب والتعبير عن العواطف ، وغيرها من مواقف السلوك الإجتماعي ضمن المحتويات الإجتماعية المختلفة ، تأسيساً على هذه المفاهيم .
وبإختصار فإنه يصعب للغاية تصور أن يستطيع الشخص تعلم المهارات الإجتماعية دون أن يحظى بالفهم الإجتماعي السليم ، وهو بالضبط حال التوحديين ، إذ عليهم أن يتعملوا «من الخارج» (أي على المستوى الإدراكي والبديهي) ما يشعر به غير التوحديين في دخيلة أنفسهم .
وقد لا نستطيع تدريس ذلك النوع من الوعي المفاهيمي الأولى بالمعاني الإجتماعية والذي يتيح الفرصة لتنمية الفهم الإجتماعي لديهم ، ويصبح دورنا تدريس مسار بديل من الفهم . ولا يسعنا في هذا الصدد سوى إقتباس المسارات التي أخبر بها أشخاص يعانون من التوحد من قبل من يتمتعوا حالياً بقدر من الفهم الإجتماعي ، وهي ما يطلق عليها المسارات المعرفية .
وتبقى الخطورة قائمة في محاولة تجزئة المهارات الإجتماعية إلى «فتات» يمكن تدريس جزئياته ، إذ قد يسفر ذلك عن نوع من الإخفاق في التواكب الإجتماعي . وعلى سبيل المثال فقد تم تدريس أحد الشباب المعانين من التوحد أن ينتظر دوره وأن يقدم الأشياء بأدب للآخرين ، وفي إحدى الحفلات كان هناك اجتماع حضره قرابة خمسين شخصاً ، حيث كان يتم تقديم القهوة من مكان واحد ، وقد إصطف المدعوون في مسار طويل ليملأ كل منهم فنجانه ، وعندما وصل الشاب التوحدي إلى دوره كان أحد الأشخاص يقترب من الصف في سيره في المكان ، فإذا بالشاب التوحدي يتنحى جانباً مفسحاً له المجال قائلاً في أدب «بعدك» . وقد يبدو هذا السلوك غير جدير بالملاحظة إلاّ إذا علمنا أنه في كل مرة كان يصل فيها أحد إلى مكان تقديم القهوة كان الشاب يتصرف بذات الطريقة مما أدى إلى عدم حصوله على قهوته حتى النهاية . وبيت القصيد هنا أنه قد تعلم هذا السلوك الإجتماعي بمهارة ، ولكنه لم يمتلك الفهم العميق لأبعاده الذي يمكنه من أن يظل مؤدباً مع إستطاعة الحصول على قهوته دون الإنتظار حتى النهاية . إن غياب الفهم قد أدى إلى تمسكه بالشكل الظاهري المحدد سلفاً للسلوك ، والذي أصبح ملحوظاً ومنتقداً من قبل الحاضرين .
ويعاني الأطفال النشطون من بين المصابين بالتوحد ، وكذلك المصابين بمتلازمة أسبرجر من صعوبة وتأخر حاد في فهم الحالات العقلية مما يؤدي إلى الإرتباك ، والإحباط وعدم الإجتماعية ، إذ يحاول التلميذ دائماً تفادي الأمور غير المفهومة بالنسبة له ، والتي يصعب عليه بالتالي التنبؤ بها فتغدو مصدر خوف وقلق بالنسبة له . ومن الممكن أن يساعد التدريس في هذا الصدد ، من خلال قيام المعلم بتقديم محتوى تدريسي يتصل بالحالات العقلية في مواقف واضحة ومحددة .

وبغض النظر عمّا إذا كان مثل هذا النمط من التدريس ناجحاً تماماً ، فإن المعلم بحاجة إلى مقياس مؤقت لتدريس القواعد والآداب الإجتماعية للسلوك بطريقة ضمنية وعدم الإعتماد على تطوير الوعي أو العاطفة بطريقة طبيعية . ومن الملاحظات الشائعة بين مدرسي وأولياء أمور هؤلاء الأطفال هو أنهم مترددون في إتباع القواعد الموجهة لهم شخصياً ، فقد لا يرون أهمية للتصرف بإحدى الطرق المعينة بالتحديد ، ولكنهم لا يترددون في إتباع ما يرون أنه من القواعد المتعارف عليها (ويفترض أن السبب الكامن وراء ذلك أنه يساعده على تكوين إطار محدد لذلك العالم المشوش من حولهم) ، ولذا فإن المفيد نقل التوجيهات من الإطار الشخصي إلى الإطار العام ، فبدلاً من أن يوجه المعلم الطفل المصاب بمتلازمة أسبرجر قائلاً له «إجلس وتابع عملك» ، يمكنه أن يستخدم التوجيه العام قائلاً «على الجميع الجلوس في أماكنهم ومتابعة أعمالهم» . أو أن يقول «يا نيل (وهو إسم الصبي الذي يخاطبه) فضلاً تأكد من أن الجميع جالسون في أماكنهم ويتابعوا أعمالهم . أما بالنسبة للمجموعات الأقل سناً ، فلابد من أن يسبق ذلك بنوع من التدريب الذي يتم فيه معرفة أن كلمة «الجميع» تضم أيضاً الأطفال المصابين بالتوحد أنفسهم بالإضافة إلى باقي أفراد المجموعة . ذلك أن مثل هؤلاء الأطفال قد لا يدركون تلقائياً أنهم جزء من المجموعة ، وقد يكون الإرتباك وليس عدم الطاعة هو سبب عدم إلتزامهم بالتوجيهات التي توجه إلى عموم طلاب الفصل .

ويعتبر نعت الأطفال المصابين بالتوحد بأنهم يفتقرون إلى الإجتماعية أكثر ملائمةً من وصفهم بأنهم غير إجتماعيين ؛ ذلك أنهم لا يبدون مدركين تماماً للعالم الإجتماعي المحيط بهم . وبالرغم من ذلك فقد تبدو تصرفاتهم على أنها غير إجتماعية مما يجعل الآخرين يحجمون ، تخوفاً ، عن الدخول معهم في علاقات إجتماعية متبادلة . وتصبح الأولوية بالنسبة لهؤلاء الأطفال هي تعليمهم كيف يشعرون بالألفة والراحة تجاه الآخرين حتى يشعر الآخرون بالألفة والراحة تجاههم . ونود الإشارة هنا إلى أن هذا الأمر أكثر أهمية بل ويجب أن يعطى أولوية قبل تدريس مهارات مساعدة النفس ، ذلك أن من شأنه أن يؤثر بشكل كبير على نوعية الحياة التي يحياها هؤلاء الأطفال وأن يجعل كل عمليات التعليم التي يخضعون لها في المستقبل أكثر نجاحاً . وقد يحتاج مثل هؤلاء الأطفال إلى ما يعرف بالتدريس المباشر (نوع من إزالة الحساسية) لتمكينهم من تحمل الآخرين ، وقد يكون مثل هؤلاء الأطفال في حاجة إلى مساعدة مباشرة في التحكم في ردود فعلهم نحو الآخرين ، وهو الأمر الذي يصدق أكثر على تلك الشريحة منهم التي تعاني بصورة خاصة من صعوبات تعليمية إضافية أو مشاكل حسية معينة . ويندر أن تؤتي التعليمات المباشرة ثمارها في حالة مثل هؤلاء الأطفال . غير أنه من الممكن تحسين فهمهم

لضمنية الإشارات الإجتماعية من خلال إبطائها ، وزيادتها ، والتأكد من أن الطفل قد قام بتعلمها وفهمها .

وعلى القائمين على التربية أن يضعوا في إعتبارهم الحقيقة التي مؤداها أن الأطفال المصابين بالتوحد أو بمتلازمة أسبرجر لا يمكنهم تعلم المهارات الإجتماعية من خلال الدمج ، بمعنى الإختلاط مع الأطفال الآخرين من أصحاب النمو الطبيعي ، فهو قد يكون فرصة جيدة للتعلم بالتقليد ، ولكنه يؤتي ثماره في هذا الصدد إذا كان الطفل التوحدي قد تعلم كيف يقلد ، ورفقاؤه قد تعلموا التسامح والتفهم .

مسيرة التطور الإجتماعي :

علينا ، قبل النظر في المشاكل المحددة والسمات التربوية الخاصة بتطوير المهارات الإجتماعية ، أن نراجع الصعوبات الإجتماعية الجوهرية الكامنة في التوحد ، وبالتالي نحدد ما يجب وما يمكن تدريسه .

خواص النموذج المنحرف للتطور الإجتماعي :

ينطوي هذا النموذج على تأخير في تطور السلوكيات الإرتباطية . وما يجسد الخصائص الأساسية للتوحد ليس وجود نوع من تجنب أو مقاومة التفاعلات الإجتماعية ، بل بالأخرى نقصان الإهتمام والوعي بها . لذلك فقد يعامل الطفل المصاب بالتوحد الشخص البالغ كشيء يجب السيطرة عليه ، لا إنطلاقاً من رغبة شريرة في سوء المعاملة ولكن بسبب غياب إدراك للعلاقة البشرية . ويؤدي هذا إلى نوع من الشذوذ في التصرفات اللفظية وغير اللفظية . (بما فيها التواصل بالإشارات كالتحديق بالعين ونحوه) بالاضافة إلى أنواع من الإنحرافات في إستهلال الإستجابات البدنية وأمور التواصل البشري والإستجابة لها .

وتجدر الإشارة إلى أن مثل هذا الإنحراف عن النموذج الطبيعي للتطور الإجتماعي يصبح أقل وضوحاً في سن المدرسة ، إلا أن مشاكل أخرى تتعلق بالأداء الإجتماعي تستمر في الوجود .

ويحدث في الغالب نوعاً من النقص في التبادل الإجتماعي مع النظراء . فإذا ما قام أحد الرفقاء من الأطفال بالإشارة لفظيا أو على المستوى غير اللفظي بأنه يود المشاركة في اللعب بلعبة معينة مثلاً ، فإن الطفل المصاب بالتوحد سوف لا يدرك معنى تلك الإشارة ، وتأتي الاستجابات التي من المحتمل أن تصدر عنه غير مناسبة في أفضل الظروف ، وعكس ما يريده في أسوئها . وهكذا فقد يترك الطفل المصاب بالتوحد المجال لأخذ اللعبة منه ثم يصاب بالكثير من الإنزعاج جرَّاء فقدانها ، كما أنه قد يقوم أيضاً بأخذ ألعاب الآخرين بغض النظر عن رد فعلهم تجاه ذلك أو عمَّا

يستخدمها في ذلك الوقت . وباختصار ، فإنه إذا إستهل الرفاق سلوكاً معيناً ، فإن الطفل التوحدي لا يمكنه التعرف على كنه ذلك السلوك ، وبالتالي لا يمكنه تطويره إلى تفاعل اجتماعي متبادل .

فإذا ما عدنا للحديث عن غير التوحديين ، لوجدنا أن لديهم بعض الطرق الإجتماعية للإنضمام إلى الألعاب الجماعية التي يمارسها الآخرون أو الخروج منها . ومن الحيل النموذجية الشائعة في هذا الصدد اللعب بجانبهم وتقليدهم لمدة قصيرة ، ومن ثم الإنضمام بعد ذلك إلى اللعب بطريقة تدريجية . أما الأطفال ذوو المهارة الإجتماعية العالية فيتعلمون كيفية تغيير اللعبة ببطء بحيث ينتهي الأمر بالمجموعة التي إنضموا إليها باللعب بالطريقة التي يرغبونها هم ، وهو أمر لا يتأتى إذا ما حاول الوافد الجديد على المجموعة فرض إرادته من البداية ، حيث سيؤدي ذلك إلى رفضه أو إلى إستياء أعضاء المجموعة منه وبالتالي إلى تركهم للعب . ولا يتاح مثل هذا النوع من التعلم للأطفال التوحديين بمجرد السماح لهم بالإنخراط ببساطة في أنشطة اللعب مع الآخرين ، ذلك أنهم بحاجة إلى تعلم مهارات التقليد بشكل عمدي مقصود ومحدد ، كما أنهم بحاجة إلى تعلم كيفية تركيز إنتباههم وإلى تمييز الموضوعات التي يجب أن يولوها مثل هذا الإنتباه عندما يلاحظونها .

السلوك الإجتماعي والقدرة الإدراكية العامة :

يقوم الأطفال التوحديون الأكثر قدرةً بتطوير القدرة المعرفية والإدراكية لتعلم آليات السلوك الإجتماعي المناسب ، ويستطيعون من خلال ذلك تعويض إعاقتهم الإجتماعية الأولية إلى حدٍّ ما . وحتى عند حدوث ذلك ، فإن الطبيعة الآلية لطريقة تعلمهم وتفهمهم لمثل هذا السلوك تبدو واضحة للغاية . كذلك فإن كتابات الأشخاص عالي الكفاءة الوظيفية من بين التوحديين ، تعكس القدرة على توليد المعاني الإجتماعية ، والتطبيق الصارم للقواعد الإجتماعية التي تمَّ تعلمها . . ومن هذا المنظور ، يمكن للأطفال التوحديين أن يتعلموا التفاعل الإجتماعي أو على الأقل يمكنهم تعلم الأنماط التي تمكنهم من أن يظهروا وكأنهم يتفاعلون إجتماعياً . غير أن الأنماط التي يتم تعلمها تميل إلى البقاء في إطار تلك التي يتم تعلمها بالتكرار ، وتكون غير قابلة للتعميم . وعلى المعلم والقائم على رعاية الأطفال التوحديين أن يضعوا في اعتبارهم أن مثل هذا النوع من التعلم يحتاج إلى جهد إدراكي ومعرفي ليس باليسير ، وأنه قد يكون مجهداً للطفل إلى حد بعيد . إن الأطفال طبيعيي النمو يجدون أيامهم الأولى في الحضانة أو المدرسة مجهدة إلى حد بعيد ، وذلك بسبب الكمّ الكبير من المناقشات الإجتماعية التي تدور ، ولنا أن نتخيل كيف يبدو الأمر أسوأ بالنسبة للأطفال التوحديين ، الذين يمثل لهم كل

نقاش إجتماعي جهداً يقارب ما يحتاجه الفرد العادي لحل معادلة من الدرجة الرابعة بمجرد النظر والتفكير .

فإذا ما أردنا ضرب مثال تقريبي ، لقلنا ان التعليم الإجتماعي في ظل التوحد يشبه تعلم لغة ثانية في سن النضج بطريقة رسمية . إن وجه الشبه بين الإثنين يكمن في الطريقة التي نجبر بها أنفسنا على تعلم اللغة ، وفي هشاشة معلوماتنا الجديدة ، بالرغم من إمكانية إستخدامنا للعبارات المعكوسة والترديدات التي لا تتضمن أي جمل جديدة أو إبداعية ، تماماً مثلما يفعل بعض التوحديين من الأطفال الأقل إعاقة ، عندما يستخدمون مثل هذه العبارات في المواقف الإجتماعية ، مما يؤدي في بعض الأحيان إلى إستخدام هذه الجمل على نحو غير مناسب ، وهو شيء حتمي الحدوث بلا شك .

الدلائل التطورية للإعاقة الإجتماعية :

الدلائل الإجتماعية والمعرفية- الإدراكية :

إذا لم يدرك الأطفال التوحديون أن الآخرين قد لا يعرفون ما يعرفونه هم ، فإنهم بالطبع لن يرون حاجة إلى إخبار الآخرين بما لديهم من معلومات ، كذلك فإن عدم إدراكهم لأنهم هم أنفسهم يجهلون أشياء معينة ، يجعل من العسير تحفيزهم للإستكشاف . ونحن ندرك بلا شك ان الأطفال طبيعي التطور بحاجة إلى ، أو يحاولوا على صعيد بعض المستويات ، أن يقوموا بحل التناقضات وفهم مختلف الظواهر التي يقابلونها في عالميهما المادي والإجتماعي ، تماماً مثلما ندرك أن هذه الحاجة هي التي تدفع عجلة التطور البشري إلى الأمام ، وتبقيها دائرة ، ذلك أن هناك حاجة دائمة لفهم معاني ودلالات الأشياء . وتنشأ العديد من التفاعلات الأساسية التي يأتيها الطفل عن حاجته لفهم العالم المحيط به ، وقد تبين لنا من خلال ما إستعرضناه من أبحاث «فريث» أن مثل هذه الحاجة غير موجودة لدى الأطفال المصابين بالتوحد .

ويفتقد المصابون بالتوحد إلى التطور المتنامي في التفاعل الإجتماعي والتطور الإدراكي والمعرفي على النحو الذي أسلفناه من قبل ، وذلك بسبب الصعوبات التي حددناها . وبغض النظر عمن يسبق الأخر ، فلا ريب أنه في سياق التطور الإنساني يحدث نوع من التفاعل بين الجانب الإجتماعي والجانب المعرفي الإدركي ، ويغذي بعضهما بعضاً ، بل ويدفعان بعضهما بعضاً إلى التطور المطرد . وفي رأينا أن المشاكل الأساسية الكامنة في التوحد ، مثل نقص الفهم والإدراك الإجتماعي سوف تخلق صعوبات إلى مستوى التفكير والتعلم بسبب الربط الموجود بين مقومات التطور وبين المسار الإجتماعي . وأخيراً ، فالأمر لا يقتصر على مجرد وجود

صعوبات ، بل يتعدى ذلك إلى تشكيل أسلوب خاص بالتوحديين في التفكير بغض النظر عن طبيعة الصعوبات الموجودة .

التقليد :

تختفي إعتمادية الطفل العادي في مسيرة تطوره على الكبار بشكل تدريجي ، ولكنه حتمي . وعلى ذلك يتبين لنا أن الأمر ليس مجرد تعلم الشخص لعمل ما تم تعلمه لكيفية إستخدام هذا الفعل أو العمل للتأثير في الآخرين على الصعيد الإجتماعي ، ولكن الأمر في حقيقته يتمثل في أن أفعال الطفل تأخذ خطوتها الأولى نحو الإرتباط مع المجتمع من خلال التقليد ، ولا تأتي إمكانية تصرف الطفل وحده إلا لاحقاً ، حين يكتسب القدرة على أداء السلوكيات الإجتماعية على نحو إرادي . غير أن الطفل التوحدي يجد صعوبةً كبيرةً في تجاوز الإعتمادية . ويؤدي الفشل الأولي في تحقيق ذلك إلى صعوبة في التصرف بشكل مستقل ، وبالتبعية يؤدي ذلك إلى الفشل في تقليد التصرفات الإجتماعية على نحو إرادي .

وفي هذا السياق قد يقول العاملون في إطار التوحد أنهم رأوا نماذج من الأطفال التوحديين ممن يمتلكون القدرة على التقليد الإجتماعي على نحو دقيق جداً ، ولا تكمن المشكلة في القدرة على التقليد ، بل في كون نوع التقليد الذي يتم لدى الأشخاص التوحديين هو «نسخة كربونية» إذا صحَّ التعبير . أما نوع التقليد الضروري للتطور الطبيعي فهو ابتكاري وتطويري ، وليس مجرد نسخة مطابقة . أما التقليد الذي يقع من قبل التوحدين فله سمة طفيلية بمعنى أن الصور والملامح الإدراكية يتم نسخها كما تظهر للفرد . وعلى سبيل المثال نجد أن الأطفال طبيعي التطور يوجهون راحات أيديهم إلى الخارج لمقابلة راحات الكبار ليلعبوا معهم لعبة التصفيق والغناء ، بينما الأطفال التوحديون يوجهون راحات أكفهم إلى الداخل نحو أنفسهم . ويعتبر هذا السلوك الطفيلي من السمات الهامة للنموذج المنحرف في التطور لدى التوحديين ، والذي يعكس القدرة على مواجهة العالم والتحاور معه . ويظل كونه بسبب أم نتيجة لنمط التواصل الخاطىء في العلاقات التبادلية الشخصية محل تساؤل .

إستراتيجيات جذب الإنتباه :

تشكل القدرة على جذب الإنتباه وتوجيهه جزءاً هاماً من التطور الطبيعي للإستجابات الإجتماعية . ونادراً ما يحاول الأطفال المصابون بالتوحد أن يشاركوا الآخرين في ألعابهم ، أو أن يحاولوا جذب إنتباه الآخرين من الكبار ، بالاشارة إلى الأشياء أو النظر إليها . بالاضافة إلى ذلك فإنهم لا يتبادلون التحية مع الآخرين ولا عبارات التوديع عندما يغادرون المكان . وربما كانوا

على وعي بالوجود المادي للشخص البالغ في المكان ، إلا أن هذا يعني لهم شيئاً على الصعيد الإجتماعيّ ما لم يكن هذا الشخص البالغ مصدراً لشيء يريدونه أن يمثل إشارةً إلى أن شيئاً ما سيقع . ويبدو الأطفال التوحديون غير قادرين على المشاركة في الإنتباه مع الشخص البالغ ، أو جذب إنتباه الشخص البالغ إلى ما يقومون به أو إلى العالم المحيط بهم . وباختصار فإن لدى الأطفال التوحديين عدداً محدوداً من الإستراتيجيات لمشاركة الإنتباه مع الآخرين أو للفت إنتباه الآخرين إلى ما يقومون به أو إلى العالم من حولهم . ولا تقتصر أهمية هذا الأمر على التطور الإجتماعي بل أن له آثاراً هامةً على التعليم والتعلم ، وخاصةً عندما تفترض هذه العمليات هذا النوع من لفت الإنتباه ، حتى مع أولئك الذين يعانون من صعوبات بالغة في التعلم .

ويبدو أن التوحديين ينظرون إلى الشخص البالغ على أنه معين لهُم يواجه العالم نيابةً عنهم . فهم ينظرون إليه نظرتهم إلى الإنسان الآلي الذي يؤدي مهام معينة تُطلب منه ، وليس على أنه كيان منفصل له أغراضه ودوافعه الخاصة التي يجب أخذها بعين الإعتبار ومناقشتها معه . ولا يكون هناك أي نوع من التقدير لكون الشخص الآخر له مفهومه الإدراكي الذي يمكن مشاركته فيه أو توجيهه . وعلى ذلك يمكن للتوحديين أن يحيطوا بالرؤية الإدراكية للآخرين ، وليس بما يفكروا فيه أو يشعروا به .

سلوك التحديق :

يعتبر التواصل بالعين أحد الأسباب الجوهرية التي تسمح بتطور السلوكيات الإجتماعية . ويشيع الحديث فيما يرد من تقارير عن الأطفال التوحديين أنهم يظهرون إتصالاً عينياً غير طبيعي ، غير أن السبب الكامن وراء شذوذ مثل هذا السلوك ما زال يكتنفه الغموض . . وما يعتبر اتصال عيني يشكل مشكلة لأن هناك دليلاً يبين أن الإتصال ليس بالقدر الكبير بين العيون كما بين العيون ووجه الطرف الآخر إلا إذا كان هذا الاتصال مقصوداً به إيصال رسائل معينة مثل الإنجذاب الجنسي أو العداوة . ويبدو واضحاً أن الأمر لدى التوحديين ليس مجرد نوع من تفادي التحديق أو التواصل العيني مع غيرهم بل إن لديهم نوعاً من الإنحراف في كفاءة الإتصال العيني يميزهم عن الآخرين . فإذا ما إستخدم الطفل التوحدي التواصل العيني ، وهو أمر نادر الحدوث جداً ، فهو يستخدمه على نحو غير ملائم لإحداث ما يسمى بالتواصل ، بحيث ينظر الأطفال التوحديون إلى عيون الطرف الآخر محدقين فيها لفترة طويلة أو لا ينظرون إليها إطلاقاً ، بدلاً من النمط الطبيعي من تزامل عمل وقطع الإتصال بالعين . ونود الإشارة مرة أخرى إلى أن سلوك التحديق لدى التوحديين يجب تفسيره ضمن إطاره التفاعلي ، وليس فقط ضمن إطار سلوك الطفل الذي يتطور (أو لا يتطور حسب الحالة) ، بل أيضاً وفق الطريقة التي يتطور بها

سلوك القائم على رعاية الطفل التوحدي وفقاً لأنماط التغذية الإسترجاعية التي تمّ الحصول عليها ضمن إطار التفاعلات الإجتماعية المتبادلة . ولا يعني هذا أن العامل المؤثر الرئيسي هو سلوك الشخص القائم على العناية بالطفل التوحدي ، بل إن الهدف منه هو الإشارة إلى أن التطور يحدث بالضرورة ضمن اطار إجتماعي وأن الإستجابات غير الطبيعية تؤثر على التفاعل المتبادل ضمن نطاق هذا الإطار . وقد أظهر أحد التسجيلات التي تمت بالفيديو لأم تلاعب إثنين من اطفالها (واللذان اكتشف فيما بعد أن واحدا منهما مصاب بالتوحد) أن الأم كانت تلعب مع الطفلين بنفس الطريقة . غير أن فشل الأم في إجراء نوع من التواصل بالعين مع الطفل التوحدي ، يعني سير عملية اللعب لم يتطور بنفس الكيفية التي حدث بها مع الطفل الذي يتطور بشكل طبيعي ، بل غلب على عملية اللعب بالأحرى المحاولات الجاهدة من طرف الأم لإجراء مثل هذا النوع من التواصل العيني .

السلوكيات الغريبة :

غالباً ما يتصرف الأشخاص المصابون بالتوحد على نحو غريب . ولا شك أن هناك سبباً وراء هذه الغرابة الواضحة في سلوكهم . ويبدو سلوك الشخص التوحدي غريباً عندما يقع خارج إطار توقعاتنا ، ولكن هذا السلوك الغريب قد يكون له معنى في إطار فهم الشخص التوحدي للعالم . فما يبدو غريباً للرائي قد يكون له معنى لدى الشخص القائم بالسلوك . ويعني ذلك أن ما يأتيه الأطفال التوحديون من سلوكيات يخدم غرضاً ما لديهم بغض النظر عما يحفل به من إستحواذية . ولا يعني ذلك أننا ندعو لتشجيع مثل هذه السلوكيات لدى الأطفال التوحديين ، بل إن دور القائمين على رعاية الأطفال التوحديين هو تمكينهم من التحكم في تصرفاتهم دون اللجوء إلى إستراتيجيات معينة ، إذا كان ما يأتون من سلوكيات يضر بذاتهم ، أو إذا كانوا غير إجتماعيين على سبيل المثال . كما أن علينا أن نأخذ في اعتبارنا أن ما يبدو من ناحية المنطق سلوكاً غريباً ، قد يكون معقولاً من الناحية النفسية .

وبالرغم من أن جميع الأطفال يشعرون بالإنفعال من وقت إلى آخر ويأتون في هذا الصدد بسلوكيات معينة ، فإننا نجد أن الأطفال التوحديين غير طبيعيين فيما يختص بأنماط الأحداث التي تؤدي بهم إلى مثل هذا الإنفعال . وهذا ما يجعل سلوكهم غير قابل للتنبؤ وشاذ ، بالرغم من أنهم يستجيبون لما يمرون به من إنفعال زائد . وعلى ذلك فالخطوة الأهم في مساعدة الطفل على التحكم في سلوكياته والسيطرة عليها إنما تكمن في إدراك مصدر هذه السلوكيات ، وهو الأمر الذي سنعرض له بشيء من التفصيل لاحقاً .

تطوير العلاقة بالأقران :

عادةً ما يكون هناك شذوذ في العلاقات القائمة بين الطفل التوحدي وأقرانه . ويشير الإفتقاد الملحوظ لأنماط اللعب التعاوني مع الرفقاء إلى قلة مقدار التأثير المتبادل في العلاقة القائمة مع الأقران ، وإلى أن وقتاً أكبر يتم قضاؤه بلا عمل أو في القيام بنشاط متبادل . ونادراً ما يكون التوحديون صداقات شخصية عميقة بالرغم من أن للبعض منهم علاقات بنظرائهم ممن يشاطرونهم إهتمامات متشابهة . وعادةً ما يتمخض غياب التقمص العاطفي عن إزدياد العزلة لدى الطفل التوحدي كلما تقدم في العمر . ويبدو هذا الأمر محزناً ، إلا أننا يجب أن نتناوله على أنه يمثل واجهة مهمة للنموذج المنحرف للتطور ، ويجسد الخصائص الأساسية للتوحد ، علماً بأنه لا يشكل أي مصدر للتعاسة للشخص المتوحد الذي يفضل أن يترك وحده . على أن هذا الأمر يشكل معضلة أخلاقية للمعلم فيما يتعلق بالتدخل لفرض نمط معين من السلوك الإجتماعي الذي قد لا يكون مرغوباً من قبَل الشخص الذي يعاني من التوحد . ومن المهم أن ندرك أن إختيار الشخص التوحدي للبقاء وحيداً ، يمثل إختياراً ذا دلالة ، ولا يعتبر ناتجاً ثانوياً لإفتقاده القدرة على تكوين الصداقات مع الآخرين والحفاظ عليها . فإذا ما قمنا بتدريس مثل هذه المهارات ، يمكننا آنئذ فقط التأكد من أن قرار اللعب الإنفرادي قرار حقيقي وليس عرضاً مرضياً .

إلا أن أهمية الأصدقاء لا تكمن في مجرد كونهم رفقاء على الصعيد الإجتماعي ، بل ترجع إلى كونهم يمثلون المحتوى الإجتماعي الذي توجد فيه وتنمو من خلاله التفاعلات الإجتماعية التنافسية فيتم تدعيمها . فالصداقات الإجتماعية تنمي على سبيل المثال ألوان التواصل الإجتماعي ومهارات التعاون الجماعي ، والسيطرة الجماعية على الرغبات ، والمعرفة والتقييم الذاتيين ، وإدراك ومعرفة المهارات التي سيتم من خلالها التعامل مع العالم الخارجي بالإضافة إلى تكوين وجهات نظر حوله .

كذلك تشكل الصداقات الإجتماعية جسراً بين الإعتماد على القواعد التي يصوغها الكبار ، والتي تشكل الأعراف المهيمنة على فترة الطفولة ، وبين المعلومات التي تتيح تعديل مثل هذه القواعد للتكيف مع موقف ما بما يسمح بالمزيد من الإستقلالية في الأداء تمكن الشخص المصاب من التعامل كشخص ناضج على نحو مستقل . وفي الثقافات السائدة في العالم الغربي ، تقف ثورة المراهقين على القواعد التي يفرضها البالغون ، وهي الثورة التي يدعمها الرفقاء في أغلب الأحيان ، تقف وراء قدرتنا الحقيقية على تطوير وجهات نظرنا الشخصية والخاصة تجاه الحياة ، وتشكل أطر سلوكياتنا كبالغين فيما بعد .

وعليه ، فإنه يقع على عاتق الأطفال المصابين بالتوحد تطوير أنماط سلوكياتهم ، (والعمل على حل مشاكلهم) دون الإستفادة من المحتوى التعليمي للصداقة ، مما يشكل صعوبةً بالغةً بالنسبة لهم ، فهم بالاضافة إلى ما يولدون به من صعوبة في تأسيس وإكتساب المهارات الإجتماعية ، والتي تعني بالنسبة لهم عدم القدرة على الدخول إلى والإستفادة من مثل هذه المحتويات الإجتماعية الغنية بالمواقف من الصداقات ونحوه ، هم بالإضافة إلى ذلك محرومون من أي محتوى بديل يمكن أن يشكل وينمي المهارات الإجتماعية التي تتيحها مثل هذه المحتويات .
وعلى المعلم أن يكون واعياً بذلك ، ليس فقط إلى الدرجة التي تمكنهم من مساعدة الأطفال المصابين بالتوحد على تكوين الصداقات فحسب ، بل إلى الحد الذي يمكنهم من تعويض مثل هؤلاء الأطفال عن الفرص الضائعة عليهم من جرّاء عدم تطور ما قد يقيمونه من صداقات .

إفتقاد اللعب الجماعي والرمزي :

من الملامح الأساسية المميزة للأطفال التوحديين إفتقار سلوكيات اللعب لديهم إلى الطبيعية ، بالاضافة إلى فشلهم في التعلم من خلال المحاكاة ، وهو الأمر الذي سبق أن أشرنا إليه . وقد يشارك من يعانون منهم من صعوبات تعليمية إضافية في سلوكيات تناولية للأشياء ، ولكنها لا ترقى إلى مرتبة اللعب الوظيفي أو الرمزي ، ويكون لعبهم عادةً نمطياً لا رمزياً أو تخيلياً . وحتى أولئك الأكثر قدرةً من بين الأطفال التوحديين ، والذين قد يبدون بعض أنماط اللعب التي تتصف بالوظيفية ، فإن مثل هذه الأنماط عادةً ما تكون تكرارية ، وغير متجددة . وكما رأينا من قبل فهم لا يميلون إلى مشاركة الرفقاء في لعبهم في كثير من الاحيان . لذا يمكن القول بأن نمط اللعب الجماعي لديهم يعتبر نادراً أو غير موجود بإستثناء بعض الألعاب كالمطاردة .
ومن المثير أن مستويات اللعب الإجتماعي لديهم تزداد على حين تقل مستويات النشاط المنفرد لديهم عندما يمكثون مع الأطفال غير التوحديين لفترة من الزمن ، وهو ما يدل بوضوح على أنهم يؤثرون في البيئة الإجتماعية المحيطة بهم ويتأثرون بها . على أن الشواهد قد دلت على أنه لا يمكن أن يحدث تقدم ملموس في التواصل اللفظي أو أنماط اللعب الصحيحة ما لم يتم تعمد تدريس ذلك . وقد تمّ تحقيق بعض النجاحات على هذا المستوى من خلال توظيف الأطفال طبيعي التطور للعب مع الأطفال التوحديين . ومن الممكن تحسين ذلك من خلال تعليم الأطفال طبيعي التطور كيفية اللعب مع الأطفال التوحديين ، أو توجيههم لأداء مهام معينة . ومن المشاريع الشيقة التي تمّ تنفيذها في هذا الصدد تكليف الطلاب طبيعي التطور بملاحظة سلوك اللعب الوصفي للأفراد التوحديين (بغض النظر عن مدى نمطيته) ثم إبتكار لعبة تضم هذا النشاط بحيث تتاح للأطفال التوحديين مهام مألوفة لأدائها أثناء اللعب مع الآخرين .

السلبية في التفاعلات الإجتماعية :

يبدو الأطفال طبيعيوا النمو كما لو كانوا قد سبق إعدادهم للتوافق مع متطلبات وتوجيهات الكبار . ومن المؤكد أن الكبار قد يفسرون أفعال الأطفال التوحديين على أنها تتصف بنوع من السلبية جرَّاء إخفاقهم في التقيد بتوجيهات الكبار ، والذي يرجع في الأساس إلى نقص في درجة الإنتباه أو في القدرات ينعكس على الموقف بصورة مباشرة . وقد يفتقر الأطفال التوحديون إلى مثل هذا الإعداد المسبق للتوافق مع أوامر أو توجيهات الكبار ، تماماً مثلما يفتقدون إلى القدرة على فهم المواقف الإجتماعية الضرورية لتمكينهم من الاستجابة على نحو مناسب . ومن الأنسب وصفهم في هذا الصدد بغير المتكيفين لا بالسلبيين .

طرق تسهيل التطور الإجتماعي :

الإنتباه للآخرين والإنتباه المشترك :

لم يتم تنفيذ معظم الأبحاث المتعلقة بالنظر إلى الأشياء ذات الأهمية المشتركة ضمن سياق أبحاث التدرب على إتقان المهارات الإجتماعية ، بل تم تناولها بصفة اكبر ضمن إطار المنظورات العامة للتدريس . وعادةً ما تبدأ طرق التعليم المنظم (والتي من أمثلتها برنامج TEACCH الذي طوره إيرك شوبلر وجراي ميزبوف) بإشراك الطفل في حضور المهمة التي يتم تدريسها والتي تتعلق عادة بالإنتباه العيني ، أو بإلتفاتات الرأس . وقد دلت الشواهد على أن المصابين بالتوحد يتلقون الإلتفاتات الجانبية بدرجة أكبر من الإلتفاتات المباشرة ، وبالتالي فمن المفيد إتاحة الفرصة للفرد التوحدي للنظر إلى موضوع الرؤية بالطريقة التي تناسبه في تركيز إنتباهه .

وعادةً ما يتم القيام بالمناداة أو اللمس برفق كطريقة لجذب الإنتباه ، ولكن على أسس مختلفة ، وتصادف مثل هذه الأساليب حظاً غير موفور من النجاح . وفي هذا الإطار يتم الإستجابة لمحاولات الطفل لمخاطبة شخص ما دون جذب انتباهه (كأن يبدأ الطفل بالحديث إلى الشخص المعني مباشرةً دون أن يكون هناك نوعاً من التواصل العيني أو المناداة بينهما) بالتجاهل في البداية ثم الإنتباه إليه بدهشة وإلقاء تعليقات مثل «عفواً ، هل تتحدث إلي؟ أنت لم تنادني أو تنظر إلي أولاً ، ولذا لم أحسب أنك تخاطبني» ، وتكون النتيجة المباشرة لمثل هذه المواقف أن يتعلم الطفل أن عليه أن يسترعي الإنتباه أولاً في بعض المواقف ، ولكن المؤسف أن الأطفال المصابين بالتوحد ليس لديهم القدرة على تعميم مثل هذه الخبرة على باقي المواقف .

وفي رأينا ، فإن الطريقة المثلى لتدريس جذب الإنتباه هي البدء ، كما هو الحال في سياق التطور الطبيعي ، بملاحظة أين ينظر الشخص ، أو ماذا يفعل ، وبدء التواصل معه من هذا الموضع ، كي

نكون على ثقة من تحقيق الإنتباه المشترك . والنقطة المهمة هنا هي عدم محاولة فرض اسلوبك بل إتباع موضع إنتباه الطالب ، إذ يجب جعله يدرك ماهية التفاعل المشترك بشكل عام ، والتفاعل المشترك في موقف بعينه دون سواه . ويعني ذلك أن الوقت المنفق في إفساح الفرصة للطفل التوحدي لتأسيس نقطة إنطلاقه الخاصة ليس بالوقت المهدر إذا ما قرب الطفل من تفهم أنهم يملكون مثل نقطة الانطلاق هذه ، وأنها تعني شيئاً بالنسبة للآخرين . ومن الممكن إستثمار الافعال النمطية لدى الطفل لتعريفه على نقطة البداية تلك . وليس هذا بالطبع دعوة إلى تشجيع الأفعال النمطية لدى الطفل ولكن على المرء أن يبدأ من أية نقطة يكون الطفل مستغرقاً فيها ويكون إنتباهه مشدوداً إليها .

وعلى المعلم من ناحية أخرى أن يتذكر أن الإنتباه المشترك لا يمكن إفتراض وجوده ، لمجرد أنه من الواضح بالنسبة لنا أننا نشير إلى حدث أو شيء معين ، أو أننا نتناول بالنقاش شيئاً بعينه . بل على المعلم بدلاً من ذلك أن يطرح على الطفل توجيهات معينة (سواء شفهياً ، أو عن طريق الإشارات أو الرموز أو عن طريق إبراز الموضوع بطريقة ما للطفل دون إستخدام اللغة) كأن يبين له أين ينظر من خلال الإشارة إلى الشيء المطروح للبحث مباشرة . وسوف نعرض لهذا الأمر بشيء من التفصيل في الفصل الخاص بالتواصل .

تدريس سلوك التحديق :

من المفيد قضاء الوقت بطريقة إنتقائية متعمدة في التأكيد على إستخدام التحديق أو النظر في جذب الإنتباه ، على أن معدل النجاح في هذا المضمار محدوداً للغاية . ويمكن تحقيق قدر أكبر من النجاح على هذا الصعيد عندما يكون الموضوع المطلوب جذب إنتباه الطفل إليه ذا علاقة مباشرة بالطفل ، كأن يكون التواصل عن طريق العين بمثابة السماح للطفل بعمل شيء يود القيام به . وفي مثل هذه الظروف يسعى الأطفال إلى تحقيق هذا التواصل العيني ، ويشمل أولئك الذين حاولوا تفاديه من قبل . وهنا تبرز جليّة حقيقة أن المشكلة في التوحد ليست النقص في إدراك كيفية القيام بالسلوك بقدر ما هي النقص في إدراك الوقت المناسب للقيام به والأسباب الكامنة وراء أدائه ، وهي النقاط التي تبدو أكثر صعوبة إذا ما رغبنا تدريسها عن عمد . ونود هنا أن نؤكد ثانية على أنه إذا لم يكن المعلم يقظاً في تدريس هذه النقاط فإن كل ما سيخرج به لن يعدو مجموعة من الإستجابات المبعثرة التي لا تفيد الطفل في إعادة إستخدامها في المواقف الإجتماعية البديلة أو المماثلة .

ومن الممكن ، بل والمفيد في الكثير من الأحيان ، إستخدام أشرطة الفيديو التي تضم تسجيلات لمواقف إجتماعية كالمقابلات وأنماط التحية ونحوها ، مع الأطفال الأكبر سناً ، والأقل إعاقة من

بين صفوف المصابين بالتوحد ، وذلك لتعليمهم التعرف على ما قد يقعون به من مواطن الإخفاق على صعيد التصرفات الإجتماعية . فإذا ما لجأ المعلم إلى إستخدام هذا الاسلوب فعليه أن يكون مستعداً لمساعدة الأطفال الذين قد يتولد لديهم شعور سلبي تجاه أنفسهم جراء فهمهم لاخفاقاتهم السابقة .

وهناك مواقف تستلزم بطبيعتها إزدياد التواصل العيني ، حتى مع أولئك المصابين بالتوحد ، وتعتبر الألعاب الجماعية المعتمدة على التبادل والإحتكاك من الطرز المناسبة لتنمية مثل هذه المهارة . ومن الممكن أن يبين الشخص البالغ القائم على تدريس المهارة أهمية هذا التواصل أثناء اللعب من خلال إنتهاز الفواصل الزمنية بين الألعاب لإلقاء توجيهاته ، ومن ثم إنتظار الأخذ بها وحدوث التواصل العيني قبل إستئناف اللعب مرة أخرى . وأخيراً ، فهناك أدلة قائمة على أن تقليد البالغ القائم على التدريس لطريقة تصرف الطفل التوحدي أثناء التعامل معه من شأنه زيادة فرص التواصل العيني بينهما . وربما كان ذلك من الأسباب الجوهرية الكامنة وراء إعتماد مثل هذه الإستراتيجية في هذا الخصوص .

تدريس تقليل معدل السلوكيات الشاذة :

يعتبر التحليل الوظيفي المفصل للموقف هو أفضل خطوة للبدء في هذا الصدد . إذ على المعلم أن يحاول تبين الدوافع التي تستثير سلوكاً ما ، والظروف والملابسات التي تساعد على إستمرارية مثل هذا السلوك . ولعل من شأن ذلك الإشارة إلى المواقف التي تؤدي إلى نوع من الإحباط ، وإلى القيمة الوظيفية للإستجابة لدى الشخص . وقد ساد ميل كبير في الماضي إلى تجاهل هذه السمة الوظيفية للسلوك ، وإلى تصنيفها على أنها تمثل نوعاً من الحياد عن الطريق المرسوم للسلوك وبالتالي تحييدها جانباً أثناء تناوله ، وذلك بإستخدام تقنيات بديلة . على أن إستخدام مثل هذه التقنيات لا يحل أي مشاكل للتلميذ أو المعلم على المدى الطويل أو القصير . ومن المهم هنا تتبع السلوك على صعيد العديد من الجبهات . على أن علينا أن ندرك أن تحقيق التأثيرات طويلة المدى لا يتأتى إلا من خلال تتبع الأسباب الجذرية وليس الأعراض ، ذلك ان كبت مثل هذه الاعراض من شأنه توليد حلول مؤقتة فقط للمشكلة القائمة ولكنه من ناحية أخرى يزيد تلك المشاكل تفاقماً . وسوف نعرض لهذا الأمر بشيء من التفصيل كذلك في الفصل الخاص بالحديث عن إدارة السلوك .

تدريس تطوير العلاقة مع النظراء :

هناك منظوران يكمل كل منهما الآخر في هذا المجال ، فمن ناحية ، يحتاج برنامج التدريس إلى

التركيز على بناء الصداقات والمهارات الأولية التي تتيح للفرد أن يصبح جزءاً من المجموعة ، من خلال المحافظة على أهداف المجموعة ، ومشاطرة المعلومات مع أفرادها ، وإدراك الأشياء التي تهم الآخرين والحديث معهم عنها بالإضافة إلى تلك التي تهمه هو كفرد . ومن ناحية أخرى ، فإن على المعلمين إدراك أن تعلم تلك المهارات ليس بالأمر الهين على الطفل وأنه ستكتنفه في ذلك الكثير من الصعوبات وخاصةً في إدراك وتحصيل هذه المهارات على المستوى الوظيفي . وعليه فالحاجة قائمة إلى تعديل بيئة السمات التطورية التي يتم في العادة تحصيلها من خلال مجموعات الصداقة بينما يتم في صنف الوقت نفسه التأكيد على أن المهارات الأكاديمية لا يتم إستبعادها من خلال الإصرار على التعلم من خلال المجموعات المتعاونة .

فإذا كان ما نقوم به من تدريس يهدف إلى تطوير العلاقات مع النظراء ، فنحن بحاجة إلى أن نضمن تدريسنا تلك القواعد التي يجب أن يلتزم بها المراهق أو الطفل في كافة الأوقات (قواعد الخطوط الأرضية وقوانين السلامة على سبيل المثال) والتي من الممكن تعديلها أو الخروج عنها وفقاً للظروف . وقد يكتنف تدريس تلك المهارات الكثير من الصعوبات ، غير أنه من المهم أن يتعلم المصابون بالتوحد على سبيل المثال أنه قد يكون من الضرورة (في إطار المحافظة على الصداقة) عدم إبلاغ الشخص البالغ بخطأ صديق ما ، طالما أنه لا توجد لهذا الخطأ آثاراً سلبيةً على الفرد نفسه .

ومن المهم كذلك تدريس الأطفال طريقة صارمة لرفض تطوير الأمور على نحو غير مرغوب بالنسبة لهم ، ويعتبر هذا أمراً صعباً ، إذ يستلزم تعويدهم على التعرف على ماهية مشاعرهم ، ولأنه قد يتناقض مع بعض القواعد التي تَمَّ تدريسها لهم من قبل كالتسامح تجاه تجاوزات الآخرين فيما يختص بالإيماءات والإشارات التهكمية ونحوه . وعلينا أن ندرك تماماً أنه لا توجد مجموعة من الأصدقاء تشترك تماماً في تشاطر نفس مشاعر القلق ، أو في العادات السلوكية لأفرادها ، بل هناك دائماً قدر من التباين السلوكي .

ونحن نعتقد أن الهدف الشرعي لبرنامج التدريس (في مجال العلاقات الشخصية) يجب أن يكون على الأقل تشجيع الإعتماد على النظراء بدلاً من الأشخاص البالغين ، وتطوير المظاهر الخارجية لسلوكيات الصداقة .

وقد يبدو تدريس تطوير الإطار الخارجي لعلاقات الصداقة دونَ تطوير ما يرتبط بها من مشاعر وأحاسيس درباً من الزيف ، غير أن الحصول على صديق سطحي قد يخدم وظيفة قيمة من المنظور التطوري ، إذ يعمل كمخرج لحياة إجتماعية أكثر إتساعاً ، أو يعمل على تعميق الفهم الإجتماعي لدى الطفل .

على أنه من المهم أن نلاحظ في الوقت ذاته ، أن وضع الطفل التوحدي ضمن إطار التعليم العام ، أو في المدارس غير المتخصصة لن يقدم سوى القليل بشأن مساعدة الطفل على تنمية علاقات صداقة مع باقي أفراد المجتمع والمجموعات الطلابية من حوله .

ويميل الأطفال الأكثر قدرة والأكبر سناً من المصابين بالتوحد أو بمتلازمة أسبرجر إلى العزلة نوعاً ما . وغالباً ما يتعرضون لأنماط من السخرية أو الإغاظة ونحوها ، وهو ما يضع عبء ضرورة التيقظ على كاهل المعلم لحقيقة ما يجري ، حتى وإن كان الطفل التوحدي لا يدرك تماماً ما يدور . وعلى المعلم هنا أن يقوم بتدريس سلوكيات الصداقة بشكل واضح ومباشر ، وتحضير النظراء المتعاطفين لمصادقة الأطفال موضع السخرية أو التهكم . وعليه أن يدرس التلاميذ بشكل واضح ومباشر أيضاً كيفية وضع القواعد فيما بينهم بدلاً من الإلتجاء إلى الشخص البالغ بإستمرار كمحكم ، وأن يقوموا بأنفسهم بإتخاذ القرارات التي من شأنها الخروج عن العادات المتبعة في الإطار المقبول كأن يقرروا تناول وجبة خفيفة أو نحوه قبل حلول موعد الوجبة الرسمية المقررة من قبل الكبار . وبالرغم مما قد يشوب هذه المواقف من صعوبة في التعامل معها إلا أنها ضرورية إذا ما أردنا للطفل المصاب بالتوحد أو بمتلازمة أسبرجر أن يتعلم كيفية اتخاذ قرارات بنفسه في بعض المواقف بدلاً من إتباع القواعد التي سنها له البالغون بصرامة .

وفي إطار المدارس التخصصية كذلك ، يجب معالجة هذه المشاكل على نحو بيِّن . وسوف نعرض في هذا الصدد لإحدى الحالات وهي لطفل اسمه بيتر ، وهو تلميذ يعاني من التوحد عمره ١٣ عاماً ، ويعاني من صعوبات تعليمية إضافية متوسطة الشدة . وقد وجدنا أن الكلام عند بيتر كان محصوراً بالجمل القصيرة ، أنه كان يعاني من التأتأة في كثير من الأحيان . وقد أظهر بيتر درجة جيدة من التعاون مع البالغين من حوله وفي الإستجابة لتوجيهاتهم في التعليم المنظم سواء على الصعيد الأكاديمي أو على نطاق العلاقات الإجتماعية . وقد تمَّ إدخال بيتر إلى مدرسة متخصصة حيث كان مقيداً بنظام الحضور الكامل على أساس أسبوعي . وقد قام والدي بيتر بعمل إشتراك له في أحد النوادي الإجتماعية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية خاصة (معظمهم غير مصابين بالتوحد) ، حيث كان بيتر يقضي به عطلة نهاية الأسبوع . وقد أظهر بيتر تواكباً مع هذا الأمر طيلة تلقيه للتوجيهات من قبل الكبار ، كما أبدى إهتماماً بالرفقاء في النادي ، وإن أبدى أحياناً بعض الضيق منهم ، ويمكن القول بأنه لم يحقق قدراً من الشعبية بينهم ، حيث شعر والداه بأنه يعاني من العزلة نوعاً ما ، وتمنوا لو أن له صديقاً يمكنهم أن يدعواه ليقضي مع بيتر عطلة نهاية الأسبوع .

وقد تمَّ تشخيص شقين للمشكلة في هذه الحالة ؛ فهناك مشكلة إيجاد الطريقة المناسبة لإشراك

بيتر في الأنشطة الإجتماعية في عطلة نهاية الأسبوع ، بحيث يبقى مشغولاً ولا يقع فريسة الوحدة ، بالإضافة إلى ذلك هناك مشكلة مساعدة بيتر على تعلم كيفية تكوين الصداقات . وقد كانت المشكلة الأولى أسهل في تناولها ، حيث أعلنت الأسرة عن طلب متطوع من بين طلاب المدارس لمصادقة بيتر ووقع إختيارهم على فتى في الثامنة عشرة من العمر ، يتم السنة النهائية من التعليم الثانوي إستعداداً للدخول إلى الجامعة . وقد قضى هذا الشاب بعض الوقت في زيارة بيتر في المدرسة ، وجمع المعلومات عن بيتر من جهة وعن التوحد كحالة من جهة أخرى . ثم بدأ في الخروج معه في نزهات قصيرة ومن ثم زيارتهَ في عطلات نهاية الأسبوع . كذلك فقد قضى بعض الوقت مع بيتر في النادي في عطلات نهاية الأسبوع . حيث ساعده على الإنخراط في القيام بالأنشطة المختلفة والإستحمام في حمام السباحة بالاضافة إلى الخروج معه في نزهات ريفية . كذلك فقد قامت العائلة بشراء دراجة ثانية حتى يتسنى لهما الخروج في نزهة بالدراجة معاً ، كما إصطحب هذا المتطوع بيتر إلى السينما وإلى مرقص للديسكو خاص بالذين يعانون من صعوبات خاصة ، بالإضافة إلى تعليمه بعض ألعاب الورق المبسطة .

ومنذ ذلك الحين شهدت حياة بيتر تطوراً دراماتيكياً ، وتحسن علاقته بأخونه وأخواته ، حيث لم يعودوا يشعرون بالضغط عند التعامل معه . وصاروا يصطحبون بيتر وصديقه من آن إلى آخر في جولات بالدراجة أو في رحلات إلى السينما ، وهكذا إزدادت فرص خروج الأسرةً للتنزه حتى وإن لم يكن صديق بيتر متواجداً . وبالرغم من أن هذا المرافق الشاب صديق بيتر صار شغوفاً به ، إلا أنه إضطر إلى عدم زيارته بإنتظام كسابق عهده عندما إستهل دراسته الجامعية . وحدث نوع من التوتر القليل عندما بدأ الأهل في تدريب متطوع آخر على العناية به ، إلا أن بيتر سرعان ما تقبل الصديق الجديد وبالتالي تَمَّ التغلب على هذا الجانب من المشكلة بنجاح .

وبالرغم من أن تدريس سلوكيات الصداقة يكون أسهل في صحبة غير المصابين بالتوحد ، إلا أنه تقرر لأسباب عملية تدريس بيتر كيفية ممارسة سلوكيات الصداقة أثناء بقائه في المدرسة التخصصية . وكانت الخطوة الأولى هي تقليل إعتمادية بيتر على الأشخاص البالغين من حوله وزيادة إعتماديته على الرفقاء . وكنقطة بداية تَمَّ تحويل جميع الأنشطة التي يستمتع بيتر بأدائها إلى أنشطة إجتماعية في إحدى مراحلها . وهكذا ، لم يعد بيتر يذهب للسباحة دون أن يجد صديقاً يرافقه ، وصار يسير برفقة أحد الأصدقاء دائماً عندما يخرج للنزهات الخلوية ، بحيث يكون بينهما بعد صغير لا يسمح لبيتر بتلمس هذا الصديق أثناء السير ولكن يسمح له بالإحساس به إذا ما مَدَّيده جانباً ليتأكد من وجوده . بعد ذلك تَمَّ تقديم أنشطة جديدة تحتاج في ممارستها إلى رفقاء ، ومنها تعليم الفصل الذي به بيتر أنماطاً من الرقص الريفي وبعض ألوان

اللعب الجماعي .

وحالما فرغ القائمون على تعليم بيتر من تدريسه سلوكيات الصداقة وجهت الجهود إلى جعل الآخرين أكثر جاذبية بالنسبة له حتى يتطلع إلى البقاء معهم طوال الوقت ؛ فتم تخويل بيتر ورفقائه بعض الصلاحيات التي كانت مُخوَّلة من قبل للمعلم أو للموجه الأكبر سناً القائم على الفصل . ومن ذلك على سبيل المثال تناوبهم على موقع تحديد موعد الغداء أو تقديم المشروبات والبسكويت في فترات الراحة . كذلك صار المراقب اليومي من بينهم ، وخول صلاحيات إعطاء الملصقات التي تبين مدى جودة العمل الذي يقوم به الآخرون (والذي يحدد درجته المعلم مسبقاً في هذه الحالة) . وهكذا صار بيتر أكثر إهتماماً بصحبة الآخرين وبالسلطات الممنوحة لهم كأفراد في المجموعة التي ينتمي إليها ، وهكذا تَمَّ إشراكه في الأنشطة الجماعية ونتج عن ذلك إختياره طواعيةً لأحد الرفقاء في المناسبات المختلفة لأداء الأنشطة الجماعية ، وإن لم يكن القيام بتلك الأنشطة ناجحاً دائماً ، إعتماداً على نوعية الشخص المختار لمرافقة بيتر في أدائها ، وهكذا تعلَّم بيتر بعد فترة من الذي تروقه صحبته ويعجبه أداؤه ، ويدأ ينشأ بينهما نوع من الصداقة «الطبيعية» تماماً كما هي الحال بين المجموعات المختلفة في الفصل الدراسي ، والمدرسة . وتَمَّ نقل الصورة كاملةً وتطبيقها على أنشطة الترفيه في المساء .

تدريس اللعب الجماعي والرمزي :

تشير الأدلة إلى أن الأطفال الذين يعانون من التوحد من الممكن أن يتطور لديهم نوع من اللعب الرمزي بمرور الوقت ، وأن سمات اللعب الرمزي هذه من الممكن تقويتها من خلال التوجيه . وليس من المهم فقط تدريس الطفل أنماط اللعب الرمزي ، بل من المهم أيضاً تدريسه (من خلال إستخدام الإنعكاس ليفهم طريقة لعب الفرد المقابل له) أن يكون واعياً بقدرته على اللعب بهذه الطريقة ، إذا ما قُدِّرَ للطفل أن يمتلك القدرة على اللعب بهذا الأسلوب على نحوٍ طبيعيٍّ في المستقبل . وفي مجموعات اللعب المتكاملة والناجحة يقوم الرفقاء بإستهلال وتنفيذ مثل هذا النمط من اللعب الرمزي مما يشجع الطفل المصاب بالتوحد على مشاركتهم .

وتبقى هناك مجموعات من التوحديين يعانون من صعوبات تعليمية إضافية ، حيث الجهد المطلوب لتدريسهم مثل أنماط اللعب هذه ، يجب أن يكون مضاعفاً ، ويتساءل المعلمون في هذا الصدد عن جدوى تدريس مهارة معينة ، ما دامت هذه المهارة لن تكون «دائمة» ، بينما هناك الكثير من الموضوعات التي يجب تدريسها . وليس ثمة طريقة تمكن أياً من غير الممارسين للموقف من وضع الأطر العامة التي يجب أن يتحرك من خلالها المعلم ، بل إنَّ الامر برمته في يده هو . إلا أننا نود في هذا الصدد أن نبين أن إظهار القدرة على القيام بأنشطة اللعب الجماعي

والرمزي لدى الطفل المصاب بالتوحد له أهميته في جعل هذا الطفل يبدو جذاباً بالنسبة للآخرين ، وبالتالي تنشأ هناك الفرص لممارسة اللعب التكاملي ، والذي يُمكن من خلاله تعلم الكثير من الأشياء .

تدريس الإقلال من معدل السلبية في التفاعلات الإجتماعية :

كما قالت ويندي براون (من الأساتذة ونظار المدارس الرواد في مجال تدريس الأطفال المصابين بالتوحد) فإن الطفل التوحدي يحب القيام فقط بما يحلو له القيام به . وتُعتبر هذه المصداقية من الخصائص الرئيسية المميزة للتوحد ، ولكنها تجعل الشخص التوحدي تكرارياً في أنماط سلوكياته ومقاوماً لأي تغيير . وبالتالي يظهر هناك نوع من السلبية عند تقديم سلوك جديد . وليست هذه السلبية دائماً تعبيراً عن مقاومة التغيير بل قد تكون في بعض الأحيان ثورةً على رتابة القديم .

كذلك فمن السمات الأخرى المميزة للتوحد رفض القيام بتكرار سلوك معين عند الطلب (ربما لأن الطفل لا يرى الهدف من هذا التكرار ولا يشعر بمتعة في القيام به) ، وبالتالي فإن الفشل في التعامل مع مشكلة سبق التعامل معها بنجاح في الماضي ، ربما يعود فقط إلى نقص الدافعية .

بالمثل فإن الأطفال المصابين بالتوحد قد يلجأون إلى إستخدام الإستراتيجيات البدائية ، (كأن يلتقطوا الشيء المجاور لليد اليمنى في كل مرة) ، ربما لأنهم نسوا ، أو ربما لم يعلموا قط أن لديهم طريقة أخرى للإستجابة . وهم في هذه الحالة ينتظرون من المعلم أن يُقدم لهم تلميحاً بالطريقة الجديدة لأنه تعوزهم القدرة على البحث التلقائي عن إستراتيجيات حل المشكلة بأنفسهم .

وكما هو الحال مع السلوكيات الشاذة ، فإن طريقة التدريس التي من شأنها معالجة هذه المشكلة تعتمد في صياغتها على الخطوات الأولى للعمل المبدئي المتعلقة بعزل سبب مشكلة السلبية . وفي معظم الحالات يتم التوصل إلى الحل بمجرد معرفة السبب . وهكذا يُمكن تطوير سمة مواكبة السلوك الإجتماعي دونَ إظهارِ لونٍ من السلبية لدى الطفل التوحدي فقط عندما يبدأ المعلم في تفهم سلوكيات الطفل التوحدي وتفسيرها على النحو الصحيح .

تدريس المهارات الإجتماعية من خلال المنهج :

العلاقة بين المعلم والطالب :

حفل المسار التعليمي بالعديد من منظورات التدريس التي تعتمد على مناهج تستند إلى طرق تدريس غير إجتماعية ، بما في ذلك أنماط التدريس بالإعتماد على الحاسب الآلي في بعض جوانب المنهج . وقد يكون هناك ضرورة لإتباع مثل هذه الأساليب لتفادي تجميد التطور

الأكاديمي ، على أنه يجب أن يصحبها في الوقت ذاته برامج أكاديمية تضم تعليم الطفل من خلال محتوى إجتماعي . وقد تكون المسألة أن أنماط التدريس هي التي تحتاج إلى تعديل (وهو الأمر الممكن تحقيقه على الأقل عن التدريس في المدارس التخصصية) تماماً مثلما يحتاج سلوك الطفل إلى لون من ألوان التعديل ، وأن بعض أنماط التدريس مثل قانون التدخل بأقل صورة (حيث يتصرف المعلم كما لو كان موجهاً غير ملحوظ بدلاً من طرح التوجيهات بطريقة مباشرة) تكون أكثر تناسباً من غيرها في التعامل مع بعض الأطفال في بعض المناسبات . وفي المقابل تقع الخبرة التدريسية لأكثر من عشرين عاماً ، والتي أظهرت أن معظم المكاسب يتم تحقيقها من خلال التدخل الإيجابي من جانب المعلم . وتفيد كل من طريقة التدخل بأقل صوره وطريقة إتاحة الخيارات عندما تقوم الحاجة إلى تطوير السلوك تطويراً يتصف بالديمومة وتحميل الطفل جزءاً من مسؤولية المشاركة في تعليمه .

إلا أن الأمر يختلف عندما تقوم الحاجة إلى تدريس بعض المهارات الحياتية الهامة ، حيث تظهر الحاجة إلى إتباع طرق التدريس المباشرة . وفي هذا الصدد يساعد التخطيط المرئي للبيئة بالإضافة إلى البرامج الوثائقية التي يتم الإشارة إليها في كل مرحلة من مراحل البرنامج (كما هو الحال في برنامج TEACCH) تساعد الطفل على القيام بالمهام الموكلة إليه على نحو إستقلالي دون أن يتحمل الصعوبات الإضافية الناتجة عن الأعباء الإجتماعية الفورية جرّاء التعامل مع المعلم . ويمثل التعلم من خلال برامج الحاسوب نسخة مطورة من هذا الاسلوب ، حيث يسمح للطالب بإتقان مهام معرفية أو أكاديمية معينة دون أن يقع تحت وطأة العبء الإجتماعي ، وذلك بالرغم من الحاجة إلى نوع من التدريب الخاص على تعميم إتقان مثل هذه المهارات إذا ما أريد له أن يطبقها في المواقف الحياتية الفعلية .

وبالرغم من أن المواقف والخبرات الفعلية قد أثبتت أن الأطفال التوحديين بحاجة إلى أن يُتبع معهم نظام التدريس الفردي ، من أجل تنمية المهارات الجديدة ، فإن هناك أساليب تدريسية (كتلك المطبقة في مدرسة هايجاشي اليابان) والتي تنتهج منهج التدريس من خلال المجموعة ، وتضع نصب أعينها التأكيد على هوية المجموعة كهدف أول لعملية التدريس . وعادةً ما تصادف مثل هذه المنظورات نجاحاً ملحوظاً ، (على الأقل في العينة المختارة من الأطفال المصابين بالتوحد) وخاصةً في تنمية المهارات الإجتماعية لدى الأطفال وتخليص الأطفال من السلوكيات المجموعة والتي تسبب إنزعاجاً للآخرين . على أن هذه الأساليب لم تُظهر قدرةً على زيادة نسبة الفهم أو القدرة على تمكين الدارسين من الأداء على نحوٍ مستقلٍ دونَ العمل ضمن إطار المجموعة والذي يلعب دوراً بارزاً في دعم الأداء الفرديّ .

التعليم التعاوني والمشترك :

إن الحقيقة الأولى التي ينبغي علينا أن نأخذها بعين الإعتبار ، هي أنه من غير الممكن للطفل أن يتعلم أكثر من أمر جديد في آن واحد . وأن مستويات الصعوبة في المشكلة يجب ألاّ تزاد على صعيد أكثر من بعد في نفس الوقّت . وعلى سبيل المثال نجد أن جون ، وهو مراهق في السادسة عشرة من العمر ، يعاني من التوحد ، ويفتقد القدرة على التعبير ، قد نجح في تعلم القراءة والكتابة (على مستوى بسيط) في مواقف الفصل الدراسي . ولكن عندما طُلبَ منه أن يذهب للتسوق ومعه قائمة بالمشتريات ، لعبت الصعوبة الإضافية للبعد الإجتماعيّ على جعل هذه المهمة شبه مستحيلة ، وأصبح جون شديد الإضطراب . وما كان جون بحاجة إليه هو قائمة أسهل تناولاً كأن تحتوي بدلاً من أسماء البنود على صورة لها ، وذلك للحَدّ من هذا التأثير الإضطرابي للبعد الإجتماعي . ونحن كمعلمين ، بحاجة إلى إدراك الأبعَاد المختلفة لصعوبة المهمة والتعرف على أن هذه الابعاد سوف تؤثر على الأطفال عبر سلسلة من قدراتهم ومدى قابلية السلوكيات التي تستخدم فيها هذه القدرات . وسوف يتم تناول هذا الموضوع بإسهاب في الباب المتعلق بمهارات التفكير .

وعلى المعلم أن يدرك بوضوح أولويات التدريس المختلفة الخاصة بكل طفل ؛ فإذا ما كانت المادة المقدمة عبارة عن تعلم مهارة جديدة أو مجال جديد للمعلومات ، فربما كان من الأفضل تقديمها إلى الطفل على نحو فردي ، من خلال أسلوب التدريس «شخص لشخص» أو من خلال التعلم بمساعدة الحاسب الآلي . أما إذا كانت الأولوية لتدريس أمور تتضمن التعاون أو المشاركة ، عندئذ يجب أن تكون المهمة المقدمة للمجموعة مألوفة (على الأقل بالنسبة للطفل المصاب بالتوحدّ) حتى يمكن التركيز أثناء التعلم على الجوانب الإجتماعية الخاصة بالتعاون أو المشاركة . وعلى المعلم أن يدرك الفارق بين تدريس السلوك الجماعي ، بمعنى كيفية التصرف ضمن إطار المجموعة ، وبين التدريس من خلال التفاعل الإجتماعي حيث الحاجة قائمة إلى درجة من التعاون والمشاركة لإتمام المهمة ، وبين التدريس في مجموعات (حيث الفائدة الوحيدة للمجموعة تتمثل في تعليم الطفل التركيز على إدراك وتنفيذ مهمة ما في ظل الوجود المربك للمجموعة) . وللطرق الثلاث في إستخدام المجموعة في عملية التدريس فائدتها القيمة بالنسبة للأطفال المصابين بالتوحد ، غير أن على المعلم أن يكون محدد الأفكار فيما يتعلق بالهدف والحدود الخاصة بكل نوع من أنواع محتويات التعلم أو التدريس في أيٍّ منها . والمشكلة الدائمة أن المعلم يحتاج إلى أن يشعر بأنه يدرس شيئاً جديداً ضمن إطار المجموعة ، إلا أن الشيء الوحيد الجديد بالنسبة للطفل المصاب بالتوحد هو كيفية التعامل مع باقي أفراد المجموعة والترابط

معهم .

نحوَ إعتمادية أقل على المعلم :

هناك حاجة إلى وضع الأفراد في مواقف تبرز دورهم في حل المشكلات . وقد قمنا في هذا الصدد بإستخدام مجموعة من الصور الفوتوغرافية الفورية لتحقيق هدفين ، أولهما مساعدة طلابنا على الإطلاع على دورهم في المواقف التي يمرون بها ، وثانيهما أن تعمل هذه الصورة كمفاتيح لتمكينهم من تنفيذ المهام في المواقف المتتابعة ، على نحو مستقل . وتأتي المشكلة بالطبع عندما يصبح الطلاب معتمدين على الصور إعتمادهم المسبق على المعلم .

ومن الطرق التي يمكن إنتهاجها في الإعتماد على الكبار هو تحويل إعتمادية الأفراد إلى الرفقاء ، وهو الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال تنظيم المواقف بحيث يكون لهؤلاء الرفقاء درجات من التصرف في الأمور وضبطها .

ومن الممكن أيضاً تطوير أساليب تعليمية تتسم بالمزيد من الإستقلالية ، من خلال المنهج المعرفي ، عندما يتاح للطفل الوعي بسلسلة الإستراتيجيات الموجودة لديه والخاصة بحلّ المشكلات ، ويُدل على الطريق إلى التعامل معها .

وفي المقابل فإن بعض منظورات وأساليب التدريس ضمن إطار المحتوى السلوكي من الممكن أن تُزيد من الإعتمادية على البالغين أو على (جوانب البرنامج) . ويتسم الموقف هنا بعدم الوضوح ، بالنظر إلى أن التعامل الذي يتم في مستوى التصرفات السلوكية ربّما يُزيدُ من إمكانية التعليم المستقل ، بينما الإهتمام بالمكافآت قصيرة الأمد من غير المتوقع أن يؤدي إلى تنشيط الدافعية الذاتية أو التعلم الذاتي المستقبلي الموجه .

وفي أدنى الأحوال فإن المنظورات السلوكية في التعلم يجب أن تتضمن فترة سماح للتعلم الزائد ، وبرنامج للتعميم ونقل المهارات .

وبالرغم من أن بعض البرامج ، ومنها برنامج TEACCH تعتبر شديدة التنظيم ، إلا أنها تفسح المجال لبرنامج ضمني للتعلم المستقل (المستقل عن الكبار على الأقل ، وليس عن الهيكل العام للبرنامج) . وفي هذه الحالة يتاح للطفل تولي مسؤولية البرنامج الذي يتم إعداده مسبقاً بطريقة معينة تحتوي على جدول بالمهام يحدد أيَّ المهام يتم تنفيذها في مرحلة ما وعلى أيّ كيفية ، وبأيّ درجة من الإشراف أو المساندة . ويتم في هذه الحالة تعليم الطفل مهارات العمل الأساسية كجزءٍ من المسار التقليدي للبرنامج ، ومنها مواضع بدء المهام الجديدة ، وكيفية مواصلتها على نحو تسلسلي ، وأنْ يُتمّمَ دائماً ما إستهله من أعمال وهكذا . ويعتبر هذا من بعد معين بمثابة

تعامل خاص مع التوحديين . إذ أن ما يتم تشكليه ضمن إطار برنامج TEACCH هو في الواقع بيئة توحدية يمكن للمصابين بالتوحد أن يعملوا ضمنها . ومن الواضح أن الخطر هنا يكمن في أن الفرد لا يتعلم كيفية التصرف في البيئة غير التوحدية . (ذلك أنه ليس من الضروري أن يتنقل التعليم بشكل آلي إلى البيئة غير التوحدية) . ويتم ضمن إطار برنامج TEACCH نفسه التعامل مع هذه المشكلة من خلال تقديم خدمة «من المهد إلى اللحد» وهنا لابد أن نعلم أن هناك قضايا رئيسية تتعلق بالسمات الهامة بالبرنامج التعليمي ومدى تقبله ، ما زالت مثار جدل .

الخاتمة :

يعتبر التبادل في العلاقات الإجتماعية من الطرق الرئيسية لتحقيق العلاقات الناجحة ، وهي مهارة يفتقد إليها الأطفال التوحديون . وتتضمن التبادلية إقحام الشخص في التفاعل مع المواقف الإجتماعية بما فيها من إشارات وإيحاءات ، والإستجابة لمثل هذه الإشارات وتلك الإيحاءات على النحو الصحيح مع الأخذ في الإعتبار الطبيعة المتغيرة للمواقف والسيناريوهات الإجتماعية . وعلى ذلك فالمواقف الإجتماعية حافلة بقدر كبير من المحتوى المعرفي . فإذا ما نجحنا في تقليل متطلبات المحتوى المعرفي ، فإن المصابين بالتوحد قد يستطيعون ، أو يبدون أنهم يستطيعون المنافسة الإجتماعية بشكل أكبر ، ويكونون قادرين كذلك على إظهار مستوى أعلى من المهارات الإجتماعية وعلى ذلك فمن غير الممكن تصور الصورة الفعلية للسلوك الإجتماعي والمهارات الإجتماعية دون إعتبار للمتطلبات والأعباء المعرفية التي يلقيها الموقف على عاتق الأفراد .

وعلى سبيل المثال فإن السبب في إتكال الأطفال التوحديين على الكبار أكثر من الصغار ربما يكون بسبب كون الكبار أكثر قدرة على التنبؤ وأكثر إعداداً لهيكلية الموقف وبالتالي تقل الأعباء المعرفية الملقاة على عاتق الطفل .

ويبدو أننا قد خُلقنا مزودين بحساسية كبيرة نحو الإشارات الإجتماعية الأساسية المدمجة في العلاقات الشخصية فنحن نستجيب للآخرين على المستوى الذهني من خلال الخيال والتوقعات وصياغة المفاهيم بناءاً على تجاربنا السابقة ، ولكننا نستجيب كذلك على المستوى المباشر بناءاً على الإرتباطات السابقة بمعلوماتنا عن الروائح والحركات وأنماط التعبير الوجهي وغيرها من الأصوات واللمس إلخ .

إلا أن الأطفال المصابين بالتوحد يخفقون- على صعيد مستوى أو آخر- في الإستجابة للعديد من إشارات التفاعل الإجتماعي المتبادل من هذا النوع وربما يُرسلونَ إشارات يصعب التنبؤ بها أو تفسيرها بل وربّما يُسيئونَ تفسير الإشارات المعقدة التي يُطلقَها الآخرون .

ويعتبر تطوير المهارات الإجتماعية أمراً في غاية الأهمية بالنسبة للأشخاص المصابين بالتوحد . فعليهم أن يتعلموا الحقائق المتعلقة بالنمو والتطور الإجتماعي لا أن يتعلموا كيف ينمون ويتطورون ببساطة ضمن إطار محتوى اجتماعي معين . وربما كان عليهم أن يتعلموا بالأسلوب التقليدي تلك المجموعة هائلة التعقيد من القواعد الإجتماعية والتي لأبُدَّ من أن تكون مفهومة إجتماعياً إذ هي صادرة أساساً عن المجتمع .

وليس ثمة عجب أن تعلمهم للقواعد الإجتماعية لا يحدث لهم نوع من التعميم بالقدر المتوقع . ولعل محاولة تعلم تلك المجموعة الهائلة من القواعد الإجتماعية التي تنظم حياتنا بما فيها من متغيرات ، وبالطرق اللازمة للأشخاص المصابين بالتوحد يعتبر بمثابة محاولة تعلم رقصة معقدة وأنت لا تعرف أساساً ما هو الرقص ولا تستطيع سماع الموسيقى . بل وتجد أنه عندما بدأت خطواتك تتماشى مع رفيق الرقص فإن الرقصة كلها قد تغيرت وربما تغير الرفيق الذي يرقص معك .

إنَّ ما يحتاج إليه المعلمون والقائمون على رعاية الأطفال التوحديين- كما يبدو لنا- هو إبطاء إيقاع «رقصة» الحياة الإجتماعية . إنَّ علينا أن نعطي الفرد التوحدي الفرصة لتعلم خطوة ما قبل الإنتقال إلى الخطوة التالية ، وعلينا كذلك أن نتأكد من فهمه لهذه الخطوة وأنها جزءاً من الرقصة الكلية ، لعل الأهم من ذلك كله أنَّ علينا أحياناً أن نفهم الحركات التي يقوم بها رفقاؤنا ، بل ونفسرها على أنها جزءاً من الرقصة الكلية و كما لو كانت حدثاً إجتماعياً ، لأننا بذلك نجعل رفيقنا يستشعر ماهية الرقص أو بالأحرى الكيفية التي يمكن بها أن ينخرط في المشاركة الإجتماعية .

وفوق كل ما تقدم فإنَّ علينا أن نحاول فهم المشكلة التي تقابل رفيقنا في تعلم الرقص ، وأن نتذكر دائماً أنه يحاول تعلم عملية الرقص نفسها وليس الخطوات الخاصة برقصة مُعَيَّنة .



الجوانب العاطفية للتطور

الدور المركزي للعاطفة :

تعتبر مسألة الصعوبات العاطفية الكامنة في التوحد أو المصاحبة له من أكثر الموضوعات إثارةً للجدل وتعرضاً لسوء الفهم أو التفسير ، فهناك من ناحية ما مفهوم قديم يعود إلى الأعمال الوصفية الأولى التي قام بها «كانر» أنَّ الإعاقات المؤثرة تعتبر من السمات الأساسية الملازمة للتوحد . وقد تضمنت جميع الأوصاف الخاصة بالتوحد أن الطفل يعاني من نوعاً من الإنسحابية وعدم التواصل مع الآخرين ، على الأقل إلى حَدٍّ ما .

إلاَّ أنَّ هناك جذوراً متأصلة لبعض الأبحاث والنظريات الخاصة بعلم النفس التي تجاهلت تماماً وصف الجانب العاطفي للتوحد والإعاقات التي تحدث فيه ورأت فيه جانباً ثانوياً مقارنةً بغيره من الجوانب المعرفية الأخرى التي تشكل في رأيهم عيوباً جوهرية .

وترتبط وجهة النظر هذه بوجهة نظر أخرى ترى أن التوحد حالة ذات أصل نفسيٍّ- جينيٍّ مشترك ، ينتج عن عدم توافق الزوجين جينياً في الأساس . وقد خَلُصَ «كانر» في محاولاته لوصف الظاهرة- التي أثبتت قدراً كبيراً من الصحة مع الوقت- أن الأمر يعتبر في الأساس علّةً عاطفيةً ، ووصف أمهات الأطفال المصابين بالتوحد بأنهن يشبهن الثلاّجات وقد ساندت بعض الأبحاث هذه المقولة . غير أن البحوث المستمرة على مدى المرحلة الزمنية الطويلة الماضية أثبتت خطأ المقولة الذاهبة إلى أن الأمهات- أو حتى الآباء- من الممكن أن يكونوا هم المتسببون في إصابة الأبناء بالتوحد .

فإذا كان هناك ثمة إرتباط بين التوحد والوالدين فهو في الغالب إرتباط جيني أي أن المرض يرجع إلى أسباب جينية وليس إلى الطريقة التي تَمّت بها تربية الطفل .

كذلك فمن الواقع أن الإضطراب العاطفي يعتبر نتيجةً للصعوبات التي يصادفها الطفل في النمو . ولعل من المنطقي مثلاً ان يؤدي عدم إدراك الفرد لماهية الحالات العقلية يجعله يبدو مربكاً وأحياناً مخيفاً بالنسبة للآخرين . وهذا بدوره يؤدي إلى جعله منسحباً وغيرَ قادرٍ على التوافق مع الآخرين .

إن جوانب التطور العاطفي التي تتطلب فهم المشاعر كحالات عقلية هي فقط التي تتأثر بدرجة كبيرة في التوحد . أمّا المشاعر الحقيقية فلا تتأثر كثيراً . وكما سنرى لاحقاً فإن هذا التفسير

يناسب العديد من الحقائق المرتبطة بالتطورات العاطفية في التوحد ، إلا أنه لا تزال هناك بعض التساؤلات التي لا نجد لها إجابة محددة .

وكما لاحظنا بالفعل ، إذا كان الطفل طبيعي النمو لا يصل إلى فهم الحالات العقلية حتى سن الرابعة من العمر ، فإن ثمة علامة إستفهام تظهر حول التطور العاطفي والفروق التي تحدث فيه بين الطفل المصاب بالتوحد وبين الطفل طبيعي النمو ذي السنتين أو الثلاث .

ويرى هوبسون أن العيب العاطفي الأول يكمن في أن الأطفال المصابين بالتوحد لا يستطيعون (بسبب بعض الإضطرابات البيولوجية غير المحددة) أن يدركوا مشاعر الآخرين وبالتالي يخفقون في تطوير إحساس بمشاركة الآخرين ، وبالتالي يتأخر فهمهم للعالم المحيط بهم .

ويرى هوبسون أن هذا الإحساس بالإرتباط مع الآخرين (والذي وضع له مصطلح «الإحساس الداخلي» ليس شيئاً نتعلمه عن طريق الإدراك المعرفي من خلال فهم متعلقات الحالات العقلية بشكلها المجرد وبالتالي محاولة فهم الحالات العقلية المتعلقة بمشاعر الآخرين ، بل أننا بالأحرى نفهمها مباشرةً ، ومن ذلك ينمو فهم بأن هناك فارقاً بين العالم الخارجي وبين العالم كما نفهمه نحن . إن وجهة نظرنا عن العالم تمكننا من فهم هذه الفروق) .

ومن هذا الإدراك نرى أن الطفل طبيعي النمو يكون منظوره عن العالم ليس فقط من خلال الكيفية التي تبدو بها الأشياء بل من خلال المعاني التي تمثلها هذه الأشياء بالنسبة لنا . (فهناك أشياء تؤكل وأخرى للعب بها- وأخرى للمشاركة مع الآخرين) فإحساس الطفل بالمعنى يأتي من خلال المعاني المشتركة الأولى وعلى ذلك فالإضطرابات التي تحدث في المراحل الأولى من النمو العاطفي تؤدي إلى نوعٍ من الصعوبات المعرفية في فهم الحالة العقلية التي تعتبر أساسيةً في ظاهرة الإصابة بالتوحد .

مسار التطور العاطفي :

تطور الشخصية :

يشكل الأطفال المصابون بالتوحد سمات سلوكية معينة ولكنها تمثل سمات سلوكية لعدد قليل من الأفراد التوحديين ، وهذا أمر طبيعي حيث إنَّ كلمة التوحد تُعرف بفردية السمات والخصائص السلوكية المشار إليها . ونتيجةً لهذا ، ونتيجة لقلة أو عدم وجود التفاعل الإجتماعي المشترك لدى المصابين بالتوحد فإن سمات شخصيتهم تعتبر غير واضحة المعالم . إلا أن الفرد المصاب بالتوحد فرد في المقام الأول ، ولابُدَّ من أن ندرك كَمْ أن هذا الشخص يعبر عن سمات شخصيته من خلال سلوكه وأنَّ هذا السلوك يتأثر بحالة التوحد لديه ويتعدل من خلال شخصيته في كل حالة من الحالات .

وبالرغم من ذلك فإن شخصيات المصابين بالتوحد تمثل مشكلة في أنَّ تطور إحساسهم بالذات معاق ، وأنَّ تماسكهم الشخصي يرتكز مع ردِّ فعلِ جسدي فيزيائي يظهر في شكلِ ردود أفعالٍ تحتاج إلى وجود علاقة بينها وبين مواقف التفاعل المُشترك .

ولعلَّ هناك حاجة إلى التريث قبل أن نطلق على السمات الشخصية الخاصة بالأطفال التوحديين كلمة «سمات» ، على أن الصعوبة تكمن في أننا نستخدم المُسمَّيات فيما يمثل في الحقيقة مجموعة متباينة من التصرفات . وعلى سبيل المثال فإننا نستخدم مصطلحاً «قاسياً» لوصف طفل في الثالثة لنزعه أجنحة ذبابة ، ونستخدم نفس المصطلح مع نفس الشخص البالغ من العمر ٣٣ سنة عندما يعنف زوجته ويوبخها ، غير أن هذا لا يعني بالضرورة أنّنا قد تبيَّنا سمَة «القسوة» في هذا الشخص فالأسباب والدوافع الكامنة وراء السلوك تختلف إختلافاً بيِّناً في المراحل العمرية المتباينة المشار إليها .

فإذا ما تطرقنا إلى موضوع تدريس المهارات الإجتماعية للأطفال المصابين بالتوحد فإن علينا أن نحدد هذا الفارق بين السمات الشخصية وما يصدر عن هؤلاء الأطفال من تصرفات . سواء من حيث فهمنا للمشكلة أو من حيث طريقتنا في التعامل معها .

وفيما يتعلق بالتوحد علينا مراعاة جبهتين : الأولى أننا سنحتاج إلى تحدي المقولة الشائعة بأن التجارب الحياتية الأولى هي التي تحدد سمات الشخصية في المراحل المقبلة من الحياة ، ذلك أننا نعلم أن له تأثيراً ولكنه بالفعل صعب التحديد ، والثانية أنَّ علينا أنَّ نحذر من وصف أيِّ سلوك على أنه سمةٌ مباشرةٌ من سمات الشخصية . فليس من الدقة أن نطلق سمة العنف على شخص ما لأنه أتى بسلوك عنيف في موقف لم يتعلم كيف يسعى فيه إلى تلبية حاجته بطريق آخر . فإنَّ مثل هذه التسميات ليست ضمن سياق منظور التدريس الإيجابي الذي ننادي به .

وهناك مرحلتان من الإرتباط الثنائي في مسار التطور الطبيعي . الأولى الإرتباط بين الطفل والأم والثانية الإرتباط بين الذكر والأنثى . وعلى هذا فقد تتسبب الإضطرابات البيولوجية في التأثير على هذه الإرتباطات في تلك المراحل الحرجة ، وهو ما قد تكون الحال في الإصابة بالتوحد ، وخاصةً في المراحل الأولية منه . كذلك يبدو أن آلية تحقيق ألوان السلوكيات الأخرى (كالتقليد وإستخدام الرموز) تعتبر كذلك عيوباً جوهرية في التوحد . وهكذا فإن التطور المبكر للشخصية قد يتأثر لأنه لا يرتكز إلى التفاعل الشخصي المشترك فالطفل التوحدي لا يستجيب إلى الأفعال المحددة للآخرين بذات القدر الذي يستجيب به لأنماط محددة من المحاكاة ، وهكذا فإن عملية الإرتباط لدى المصابين بالتوحد إما أن تكون ضعيفة أو أنها تُخفقَ في التكوين تماماً .

كذلك فإنّ التقليد– في سياق التطور الطبيعي– يُتيح طريقةً يمكن من خلالها مشاركة التجارب

وبناء الشخصية . فالأطفال الصغار يشتركون في الألعاب الجماعية المعتمدة على التقليد للقائمين برعايتهم منذ المراحل المبكرة من العمر .
(وقد لوحظت ظاهرة تقليد التعبيرات الوجهية لدى الأطفال حديثي الولادة) ومن ثمَّ يستخدمونها في مراحل لاحقة كطرق للإشتراك في اللعب الجماعي مع المجموعات الأخرى .
ويعاني الأطفال المصابون بالتوحد من صعوبة في التقليد على الإطلاق وعندما يقومون به فإنهم يفعلون ذلك بطريقة نمطية للغاية .

تطور مفهوم الذات :

إنَّ إشارتنا إلى مفهوم تطور الذات بالمعنى المستخدم هنا توحي بتضمنها لأمرين :

١- العنصر الوصفي : الذي عادةً يُرمز إليه بالصورة الشخصية .

٢- العنصر -أو المكون- التقديري : الذي عادةً ما يُشار إليه بتقدير الذات أو قيمة الذات .

وتشير وجهة النظر الخاصة بتطور مفهوم الذات أن هذا المفهوم ينشأ من التأثيرات الناتجة عن الشخصيات المتميزة من الآخرين ، وبمعنى آخر أنك تدرك وتفسر ذاتك من خلال الطريقة التي يتعامل بها معك الآخرون وبمجرد أن يبدأ مفهوم إدراك الذات في التشكل فإنه بدوره يُؤثر على الطريقة التي يُفسر بها الطفل ما يمر به من تجارب .
فإذا ما كان إدراك مفهوم الذات ينشأ من خلال التجارب الموضوعية المشتركة ، فإنه بلا شك يستعرض لإضطرابات كبيرة في حالة التوحد . فإذا كانت وجهة نظرنا صحيحة ، فإن الجزء الأول من مفهوم الذات والمسمى بالصورة الشخصية سوف يتأثر فقط على نحو جزئيٌ ، ذلك أنه من الممكن أن نبني صورة شخصية من خلال الحقائق الشخصية الذاتية التي نعرفها عن أنفسنا من خلال التعرض لمواقف معينة ومن خلال ما يخبرنا به الآخرون .
وهكذا ، فإن الأفراد المصابين بالتوحد قد يدركون نوعهم وعمرهم والمكان الذي يعيشون فيه وما يحبون القيام به وهكذا ولكنهم يواجهون صعوبةً في إدراك أي شيء يعتمد على تجاربهم الذاتية عن الأشياء التي حولهم وعن كنه الشعور المصاحب لكونهم يعانون من التوحد .
أمَّا السمة الثانية لمفهوم الذات فإنه من الطبيعي أن تكون غائبة تماماً في حالة التوحد . ذلك أن نقص إحساس الأفراد التوحديين بأنفسهم لا يساعدهم على تكوين الصورة الشخصية وعلى إنعكاسها على ما يقومون به ، وبالتالي لا يكونون قادرين على إصدار أحكام تقييمية عنها .
كذلك فإن الأفراد التوحديين غير قادرين على إدراك ردود أفعال الآخرين تجاههم (كنتيجة لتصرفاتهم) وبالتالي فهم غير قادرين على تكوين مثل هذه الأحكام الخاصة بتقدير الذات .
إلا أنه لا يزال هناك بعض الفئات من المصابين بالتوحد (وخاصةً منهم ذوي القدرات الأعلى

بالمقارنة بسواهم) يُظهرون وجود مستويات منخفضة من الإعتداد بالذات ، والشعور ببخس قيمتهم . ومن المهم الوقوف على أننا نجد بالفعل قدراً من الإعتداد بالذات في هذه الحالات ، فعادةً ما يوجد فقط شعور بعدم الإرتياح إلى الطريقة التي تتم بها معاملتهم ، أو إلى إخفاقهم في القيام ببعض المهام ، وعادةً ما يتم التعبير عنه بطريقة تعلم هؤلاء الأفراد إستخدامها دون أن يفهموا دلالتها . ولا يعني ذلك إنكار وجود شعور بالإحباط لديهم جرَّاء ذلك ولكنه لا يعني أيضاً أنَّ بإمكاننا أن نعزو نفس المعاني إلى العبارات التي يستخدمونها للتعبير عنه كما لو كان مستخدمو هذه العبارات أشخاصاً لا يعانون من التوحد .

وبالرغم من ذلك فلا يزال البعض يُظهرون قدراً يعتد به من الإعتداد بالنفس (ولسوء الحظ فإن التجارب التي قمنا بها أثبتت أنَّ مستواه ضئيل نوعاً ما) ويعود هذا إلى إخفاقهم في أداء بعض المهام المنوطة بهم أو إلى ردود أفعال الآخرين تجاههم . ويجب أن نراعي ذلك في عملنا مع الطلاب المصابين بالتوحد وأن نُظهر لهم بشكل واضح أننا نُقدرهم ، بالرغم من أننا قد لا نوافق على أفعالهم ، لأنه قد لا يكون لديهم الإحساس بأنفسهم وبوجهات نظرنا تجاههم مما يساعدهم على إدراك هذا الفارق .

وبالرغم من الصعوبات الواضحة لديهم في فهم الآخرين فإن الأطفال المصابين بالتوحد يستجيبون للطريقة التي يتم التعامل معهم بها ومن المهم للكبار أن يظهروا لهم أنهم يقدرونهم ويحترمونهم حتى لا تتشكل لديهم ضغوط مقاومةً للتغيير .

وعلينا أيضاً التفريق بين الرغبة والحاجة إلى التغيير والسلوكيات المرتبطة بكل منهما (وهو التفريق الذي تَمَّت الإشارة إليه بوضوح كاف في الإختيار الفلسفي ١٣) فإذا ما استطاع القائمون على تعليم ورعاية الأطفال المصابين بالتوحد تقبل وتقدير تلاميذهم دونَ الحاجة إلى تغييرهم ، فإن ذلك من شأنه تحرير المواقف التعليمية من التوتر والسماح لِكُلٍّ من المعلم والطالب بالتركيز على تغيير السلوك بشكل فعلي .

تعلم المزيد عن العواطف :

من المضلل الإعتقاد بأن الأطفال المصابين بالتوحد من الضروري أن يكونوا إنعزاليين وإنسحابيين من المجتمع . فقد يكون هؤلاء الأطفال ملتصقين بأمهاتهم أو قد يكونون بعيدين عنها ، وقد يكونون إجتماعيين إلى حَدٍّ ما أو غير إجتماعيين على الإطلاق ، وقد يُظهرَ البعض منهم قدراً كبيراً من العواطف على حين يُظهرَ البعض الآخر قدراً محدوداً منها .

إلا أنه لا يزال هناك فارقٌ نوعيٌّ فيَ التوحد (وهو أمرٌ بديهيٌّ من تعريف الحالة) وقد لا تُستثار الإرتباطات العاطفية بالآخرين من خلال الروابط العاطفية المعتادة ، بسبب الطريقة التي يتصرف

بها هؤلاء الأشخاص . ومن غير المثير للتساؤل في عالمنا المليء بالتناقضات ، والذي يصعب فيه التنبؤ بدواخل الآخرين أن يتمسك الأطفال المصابون بالتوحد بما يعرفونه فقط . وكُلّما زاد الأشخاص البالغون (عادةً الوالدين) المتعاملون مع الطفل التوحدي من كون تصرفاتهم واضحةً وقابلةً للتوقع ، كُلّما ساعد ذلك الطفل على الإلتصاق بهم والإعتماد عليهم كمصدر لمناقشة العالم المثير من حوله ، وكمصدر للأمن الذي هو بحاجة إليه ، أيْ كمصدر للحب ، (بغض النظر عن درجة إرتباط الطفل التوحدي بهم) ، وهو الأمر الذي يساعد الوالدين أيضاً على التخلص من الإحساس الدائم لديهم بأن الطفل التوحدي يعاملهم كأشياء وليس كأشخاص . ومن الحقائق المحزنة (بالنسبة للوالدين أكثر منها بالنسبة للطفل التوحدي) أنَّ الطفل قد يرتبط بشيء ما أكثر من إرتباطه بوالديه .

وسوفَ نتعرض بالتناول الأكثر تفصيلاً في فصول قادمة لموضوع المشاركة في الإهتمامات . غير أن هناك الكثير من الأدلة على أن الأطفال المصابين بالتوحد لا ينظرون عادةً إلى الإتجاه الذي ينظر إليه الآخرون أو إلى الأشياء التي قد يمسك لهم بها الآخرون ليثيروا إنتباههم أو ليتفحصوها . ومن الحقائق المثيرة أنه عند اختبار هذه القدرة وُجد أنها موجودة لدى الأطفال المصابين بالتوحد عند المستوى الصحيح للنمو ، بمعنى أنهم يستطيعون تتبع إشارة الاصبع أو الإيماءة الصادرة لهم من شخص آخر إذا ما وُجِّهوا ليفعلوا ذلك .

وتعود حقيقة أنهم لا يفعلون ذلك بشكلٍ طبيعيٍّ ، إلى نقص المشاركة العاطفية من جانبهم في الإندماج مع ما يقوم به الآخرون ، وهو الأمر الذي له من الآثار التدريسية والتعليمية الكثير ، خاصة فيما يتعلق بالتواصل . وبنفس الطريقة فإن الإشارة لا تتطور بشكلٍ فوريٍّ في التوحد ، والأطفال المصابون بالتوحد لا يوجهون إهتمام الآخرين إلا إلى تلبية إحتياجاتهم الخاصة .

ولا تزال الطريقة التي يتعلم بها الأطفال طبيعيو النمو حقائق معينة عن عواطف الآخرين ، لا تزال هذه الطريقة مثاراً للجدل . ومن المرجح أن هناك قدرة بيولوجية معينة تساعد على تفهم مشاعر وعواطف الآخرين وتساعد على تشكيل الإحساس بالإرتباط بهم . وربما تكون هناك ميكانزمات يتم من خلالها تحقيق ذلك أيضاً ، وبالتالي فإن التعرف على مثل هذه الميكانزمات قد يكون مفيداً للغاية في تدريس هذه القدرة . ومن الممكن تحقيق عملية التواصل العاطفي من خلال تقليد المظاهر الخارجية للسلوك مثل البكاء تعاطفاً أو الابتسام رداً على الابتسام . وبالتأكيد ، فإن هذه التصرفات تحدث في المراحل الأولى من النمو والتطور ، وهي تخضع لدى الأطفال المصابين بالتوحد كنوع من الإضطراب ، فقد يقطب الأطفال جبينهم تكشيراً عندما نعلمهم أن يردوا على إبتسامات الآخرين بمثلها ، أو قد يجدون شكل الشخص الباكي وما

يصدر عنه من أصوات شيئاً يبعث على الضحك . ويبقى دور العواطف في نظرية العقل دوراً يتعلق بالمحتوى الموقفي .

ويتعرض النمط الطبيعي لتطور الفهم العاطفي والإجتماعي إلى نوع من الإضطراب الظاهري في التوحد ، بالرغم من أن بعض الأطفال المصابين بالتوحد ، وخاصةً منهم ذوي القدرات العالية مقارنةً بغيرهم ، قد يتمكنون من تطوير نوع من الفهم للقواعد الإجتماعية وبعض القواعد العاطفية ، إلا أن مثل هذا الفهم يظل دائماً غير كامل فيما يتعلق بالعواطف التي تقف وراء هذه المواقف .

ويستطيع هؤلاء الأطفال التعرف على التعبيرات الوجهية عن العواطف عندما تكون مباشرةً مثل السعادة والحزن أكثر من غير المباشرة منها كتلك المعبّرة عن الدهشة مثلاً ، والتي تتضمن قدراً كبيراً من فهم الحالات العقلية المصاحبة (كأن يكون لدى الشخص توقع معين تبين له خطأه فأصيب بالدهشة ، غير أن فهم الحالات العقلية ليس هو السبب الوحيد الذي يُشكّل صعوبة في فهم العواطف لدى التوحديين) فالأطفال المصابون بالتوحد يُواجهونَ صعوبةً في التعرف على الصورة الكاملة للتعبيرات العاطفية ، فلا يمكنهم مثلاً المواءمة بين التعبيرات الوجهية وبين الإشارات وحركات الجسم ، أو نبرات الأصوات وما شابهها .

إنَّ إستخدام الأطفال المصابين بالتوحد للإيماءات محدودٌ بتلك التي تشير إلى أشياء (كالتعبير عن الرغبة في الحصول على شيء أو الردّ على يد شخص آخر ممدودة لهم بشيء) ، هذا بالإضافة إلى أن تعبيرهم عن عواطفهم أو عن إمتعاضهم لا يكون فورياً .

كذلك يواجه الأطفال المصابون بالتوحد صعوبةً في التعبير عن عواطفهم الشخصية أو التحدث عنها . وعلى المعلم أو الشخص القائم على رعاية الأشخاص المصابين بالتوحد يدرك أن ما قد يبدو على أنه تفسير مقنع لما يفهمونه أو يقومون به قد يكون مجرد ترديد لما تعلموا أن يقولوه أو يقوموا به من قبل ، دون فهم كامل . وقد قدمت لنا ويندي براون مثالاً لطفلة في مدرستها الداخلية ، كانت تبكي بشكلٍ مثير للشفقة ذات يوم . وقد سألها شخص بالغ رثى لحالها عمّا هناك ، فأجابت بأنها تفتقد سايمون كثيراً . وحتى الآن قد يبدو هذا تفسيراً مقنعاً حيث أنَّ هذه الطفلة تحب الجلوس بجانب سايمون ومرافقته في كافّة المناسبات . ولكن ما منع الجميع من تقبل هذا التصرف هو أن سايمون كان يجلس بجانب تلك الطفلة الباكية آنذاك . وبقي التفسير الوحيد أنَّ سايمون كان في أجازة من قبل وأن هذه الزميلة الباكية قد تعرضت لموقف ما إفتقدت فيه وجود سايمون بجانبها ، أو أنَّ أحد البالغين رآها تبكي فقال لها «مسكينة يا كاتيَ ، لابُدَّ أنّك تفتقدين سايمون كثيراً» مما جعل هذا يبدو تفسيراً مريحاً للرد على التساؤلات حول حالتها

العاطفية التي لا تفهمها هي شخصياً . ولا يعني ذلك بأيّ حال من الأحوال أنّ مشاعر كاتي لم تكن حقيقية أو لها سبب فعلي ، ولكنه يعني في المقابل أن الشخص الذي لا يفهم أساس الحالة العاطفية لا يستطيع أن ينتقي من العبارات ما هو مناسب للرد ، وأنّ أولئك الذين يعرفون الطفل فقط هم الذين لن ينخدعوا بما يرد به من إجابات في مثل هذه المواقف .

وقد قدمت لنا «تيمبل جراند» تفسيراً آخراً لذلك ، في مقابلة تلفزيونية أُجريت معها . حيث تطرق بها المذيع إلى التحدث عن طفولتها ، وعن نوبات الغضب التي مَرَّتْ بها في تلك الطفولة . بالإضافة إلى نوبات الألم والإحباط عندما كانت تستجيب للأصوات الضوضائية العالية أو الأحاسيس غير السارة المصاحبة بالآلام العاطفية . كما حثّها مُقدِمُ البرنامج على شرح هذه المشاعر والخبرات بشكل مُفصّل من خلال سؤالها عن شعورها بالتحديد عند حدوث ذلك . عندها بدأت تيمبل بالحديث عن تأثير المواد على الجلد ، وهنا قاطعها المقدم قائلاً ، «لا . . إنّما عنيت شعورك العاطفي أثناء ذلك» . وهنا يتوقف المرء عندما يعلم أن تيمبل تعرف تماماً معاني الكلمات التي صيغ بها السؤال ، ولكن هذا السؤال يظل غير قابل للإجابة حتى بالنسبة لهذه المرأة التوحدية ذات القدرات المتميزة ، لعدم قدرتها على عكس مشاعرها أو التعبير عنها بالإضافة إلى أنها لم تتعلم الكذب . وأخيراً تغلبت على المأزق من خلال قولها بأنها كانت مهتمة كثيراً بالأصوات وما تحدثه من ألم وبمشاعرها تجاه ذلك .

فإذا ما تعلق الامر بفهم الطريقة التي يؤثر بها المرء في الآخرين ، وجب علينا الحذر في تفسير التصرفات التي يقوم بها الأفراد المصابون بالتوحد . وقد يبدو أحياناً للوالدين أو للمعلمين أن الأطفال المصابين بالتوحد ماهرون جداً في معرفة الطرق التي يمكن بها بالفعل إثارتهم ومضايقتهم . والنقطة هنا هي أن الأطفال الطبيعيين بمرور الوقت وتطورهم من مرحلة إلى أخرى ينتقلون من الإعتماد على الآخرين إلى نوع من الإستقلالية ، ومن التواصل مع الآخرين بطرق بدائية إلى التواصل معهم بطرق ذات خلفية ثقافية وذات طبيعة مُركّبة ، مستخدمين في ذلك طرق التعبير الرمزي ، تماماً كما يستخدمون اللغة . ومن الثابت أنّ الأمّهات يتعرفن على أطفالهن من خلال الرائحة ، ولكننا لا نستخدم هذه الخاصية في حياتنا ، فالأمهات لا يدخلن إلى الحضانة ويبدأن في شمّ جميع الأطفال حتى يعثرن على طفلهن ، بل يستعضن عن ذلك بالتعرف على الطفل من خلال شكله وطريقة تصرفاته . وتبقى هذه الطريقة الشمية للتعرف محدودة الإستخدام في مواقف خاصة جداً بين الطفل والأم أو بين الأحبة ، وهكذا ، ولا نعتمد في علاقاتنا الإجتماعية بالطبع على الشمّ ، واللمس ، واللعق ، أو على الأقل لا يحدث ذلك لدينا في البيئة البريطانية .

فإذا لم يكتسب الأطفال المصابون بالتوحد هذه الخلفية الثقافية الخاصة بالعلاقات الإجتماعية ، فإنهم يميلون بالطبع إلى إستعمال تلك الطرق البدائية في التعامل مع الآخرين . وعليه فهم قد لا يمتلكون القدرة على تلقي مشاعر الآخرين والتعرف عليها ، ولكنهم قد يتشممون الخوف الذي يساورنا والذي نحاول إخفاءه (عندما نتجاهل التصرفات التي تتسم بالتحدّي على سبيل المثال) ، وربما يستهويهم التوتر الذي يشعرون به في الغضب المكبوت .

وقد كتبت دونا ويليامز ، وهي شابة تعاني من التوحد ذات قدرات متميزة مقارنةً بحالتها ، عن تجربتها في المراحل الأولى فقد كانت قادرة على الذهاب والتحدث إلى المجموعات عن عَمْد وبشكل طبيعيٌ ، إلا أنّها لا تزال تذهب إلى الغرفة وتتلمس جميع قطع الأثاث قبل أنْ تجلس . وعندما سألوها لماذا تفعل ذلك قالت أنّها لا تستطيع أنْ تُدْرِكَ ماهية الأشياء بمجرد النظر إليها . ولكنها تحتاج إلى لمس الأشياء لتثبيت إدراكها لها ، تماماً كما يفعل الشخص الأعمى . وعلينا أن نتذكر ذلك في التدريس عندما نحاول التخلص من التصرفات التي تبدو غيرَ ذات معنىً أو غريبة بالنسبة لنا ، والتي قد تكون ذات معنى هام بالنسبة للطفل . ومع ذلك يجبَ علينا أن نتخلص من أو على الأقل نُحدَّ من بعض التصرفات مثل شَمِّ الإبط عند التعرف على شخص جديد ، أو التحديق به ، ذلكَ لتمكين الطفل من أن يحظى بقبول أوسع في العالم الخارجي ، غير أنّه لابُدَّ لنا من التأكد من أننا فهمنا مغزى الطفل من القيام بهذا التصرف ، وأننا قد علمناه طريقة بديلة مقبولة لتحقيق نفس الهدف .

وعندما يتحدث المعلمون عن العواطف في التوحد ، فليس الجانب الهام هنا هو نقص القدرة على التعبير عن الجانب العاطفي ، وخاصةً العواطف السلبية ، بل قد تكمن المشكلة في القدرة على التحكم في نوبات العواطف ، بغض النظر عن مستوى ذكاء الطفل وهي النقطة التي يختلف فيها الأطفال كثيراً . وقد يكون من اليسير إلتماس العذر بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات إضافية في التعلم ، ذلك أن نقص قدراتهم على الفهم يمثل شفيعاً بالنسبة لهم . أما بالنسبة لوضعية الأطفال ذوي قدرات الذكاء والقدرات الأكاديمية العالية فإن هذا الوضع لا يكون مقبولاً ، ذلك أنّ عدم تواكب هذه المهارة مع باقي مهارات النمو يصبح بمثابة علامة إستفهام لا تجدُ لها إجابة .

ومن المهم أن يتبين المعلم أن جانب النمو والفهم العاطفي بالنسبة للطفل قد لا يتواكب مع باقي جوانب النمو ، بل يكون أقل منها بعدة أشهر ، كما أن من المهم أن يدرك أن الخبرات التعليمية التي مر بها الطفل ، تجعله أعلى مستوى من الأطفال الصغار الذين لم يتعلموا شيئاً بعد . ولا يؤثر ذلك فقط على وجهة نظر المعلم تجاه النوبات العاطفية التي يمر بها الطفل فحسب ، بل يؤثر

كذلك على طريقة تعامله معها . أمّا إذا قصرنا محاولاتنا التربوية على وقف السلوك غير المرغوب بالنسبة لنا فقط ، فإننا نضع الطفل أمام مهمة بالغة الصعوبة (إن لم تكن مستحيلة) بالإضافة إلى أننا نمنع أيّ إمكانية لفهم العواطف في المستقبل .

فإذا لم يكن الطفل قد تعلّم طريقةً بديلةً للتعبير عن تلك العاطفة ، فإننا بذلك كأنما نقول له إنه يجب ألا تكون لديك هذه العاطفة ، أو كأننا نقول له إذا كانت لديك هذه العاطفة فإنه يجب عليك ألاّ تُظهرَها . ومن الطرق المفيدة في التعامل مع هذه المواقف أن تظهر للطفل أنك فهمت ما لديه من عاطفة وتساعده هو أيضاً على تفهمها ، سواء كان ذلك بإستخدام الشرح من خلال الكلمات أو من خلال رؤية الطفل لنفسه في المرآة أو عبر إلتقاط شريط فيديو للطفل يمكن الرجوع إليه فيما بعد . ثم نبين للطفل ، من خلال الكلمات كُلّما أمكن ، أو من خلال التعبيرات بالأفعال ، الطرق البديلة التي يمكنه بواسطتها التعبير عن العاطفة التي لديه . وهكذا لا يصبح على الطفل أن يُكْبتَ ما لديه من عواطف (وهوأمر عسير على أي شخص ، خَاصّةً إذا كان الشعور جارفاً) ، ويصبح شخصاً قادراً على تغيير الطريقة التي يُعبّرُ بها عن عواطفه . وتعتبر هذه مهمة أيسر ، وفي ذات الوقت يتعلم الطفل شيئاً عن طبيعة العواطف التي يحس بها ، وهو أمراً جداً مفيداً من الناحية التربوية .

ولابدَ من وضع كل الأمور السابقة في الإعتبار عندما تكون هناك حاجة إلى ضبط السلوك ، بحيث لا تفقد في أثناء ذلك الأهداف المرتبطة كذلك بالنواحي التعليمية .

دور العواطف في النمو :

العواطف كعامل ميسر لعملية التعلم :

أهملت التربية التقليدية بشكل عام دور العواطف في التعلم ، وساد الإعتقاد بأن تدخل الجوانب العاطفية في العملية التربوية بشكل كبير أمراً غيرَ مرغوب فيه ، وأنه سوف يؤدي إلى ألوان من الإضطراب في عملية التعلم . ونَحن نَدرك بالطبع أن هَذا الأمر غير منطبق ، إلاّ في بعض حالات التعلم التي يتم فيها تناول مواد بالغة التجريد ، وحتى أكثر علماء الرياضياتَ التجريدية تغلغلاً في عملهم ، ينجحون بشكل أكبر إذا كان هناك جانب عاطفي حقيقي مرتبط بعملهم . ونحن جميعاً نعلم من تجاربنا الشخصية كيف يكون تعلم أمر ما سهلاً إذا كان هذا الأمر واقعاً ضمن دائرة إهتمامنا ، وعلى النقيض كيف يكون التعلم مملاً وعَسراً إذا كانت المادة كثيبة الطابع ، أو إذا لم نجد فائدة أو وجهاً حقيقياً للربط بين ما نتعلمه وبين إستخدامات الحياة العملية .

كـذلك يقـترح العلمـاء أن منْ وظائف العـواطف في حيـاتنا السمـاح بالجـوانب الإبتكارية والتجديدية في سلوكياتنا بالظهور وفي تعاملنا مع البيئة المحيطة بنا لكي يتسنى لنا التعامل مع المشكلات التي لم نواجهها من قبل . وكما سنرى لاحقاً في الفصل الذي يتعامل مع حَلّ المشكلات ، فإن إستجاباتنا الطبيعية للمشاكل ستبدأ بتجريب الطرق التي تَمَّ اختبارها وإستخدامها من قبل في حل المشاكل المماثلة ، فإذا لم تنجح هذه الطرق ، أو كانت المشكلة جديدة ، فإننا نشعر بعاطفة ما (كالخوف ، أو التوتر ، أو الإثارة ، إعتماداً على مستوى التحدّي الذي نواجهه) وتساعدنا هذه الحالة العاطفية على الهرب من طرقنا التقليدية في التفكير والتصرف في الموقف والوصول إلى إتخاذ السلوك المناسب الذي من شأنه إزالة ما نشعر به من توتر .

وبينما يتعامل الأطفال طبيعيو النمو مع هذه المواقف بذات الطريقة ، فإن الموقف لدى الأطفال المصابين بالتوحد يكون مختلفاً ومعقداً . وبدايةً ، فإنه لا يتوفر لديهم ذلك القدر من حب الإستطلاع والسعي إلى المعرفة الموجودة لدى الآخرين ، والذي يمكن البناء عليه . ولعل من سمات التوحد نقص الحاجة إلى جعل العالم ذا معنًى ، على أن بإمكان المعلم القيام بالكثير للبناء على ذلك القدر من الإهتمام الموجود لدى الطفل ، مهما بدت هذه العملية غير منتجة ، بدلاً من محاولة خلق إهتمامات جديدة لديه من خلال تدريبات قياسية تَمَّ وضعها مُسْبَقاً . ولسنا هنا بصدد تبنّي منظور معين كأن نقول «إتبع المنظور الذي يركز على الطفل وإهتماماته» أو «إتبع ما يبدي الطفل إهتماماً به دون سواه وركز عليه» . . الخ ، بل أنّنا نود أن نقول إنه بإستطاعتك النجاح إذا أردت ذلك ، وخَاصَّةً إذا عملت في إتجاه مواكب لإهتمامات الطفل أكثر من الإتجاه المعاكس لها .

وليس الإحتمال قائماً فقط بعدم تدخل الجوانب العاطفية في المهام التي يقوم بها الأطفال المصابون بالتوحد ، بل إن المثيرات البديلة لا تعمل كما هي الحال في الأطفال طبيعي النمو . فالطفل التوحدي لا يفهم معنًى أن يكون هناك معلم مفضل لديه دون الآخر ، يُسَّر بالتعامل معه بالرغم من أنه قد يتعلم ما هي السلوكيات التي يمكنه القيام به للوصول إلى النتائج المرجوة في هذا التعامل أو لتفادي حدوث أيٍّ إضطرابات في هذا التعامل ، كذلك فإن الأطفال التوحديين لا يُستَثارون بالأهداف طويلة المدى ، مثل النجاح أو إقامة علاقة معينة قد يحتاجونها في الحصول على وظيفة معينة في المستقبل ونحوه (ذلك أنّ مفهوم الإشباع طويل المدى لا يمكن أن يتطور مع ضعف القدرة على توقع المستقبل) .

وبالطبع فإن من شأن ذلك أن يشكل صعوبةً في إشتراك الطفل أو إندماجه في الأنشطة

الإبداعية ، وذلك لإفتقاده للقدرة على تقييم طبيعة المهمة التي يقوم بها ومعناها وأثرها . . . إلخ (والذي يعتمد بدوره على الجانب العاطفي) ويظلّ التعليم هنا مُعْتمداً على المثيرات البيئية أو المثيرات التي يقدمها المعلم لتحفيز الطفل على القيام بأمر ما .

العواطف كمعوقات للتعلم :

على المعلم أن ينتبه ليس فقط إلى الجوانب العاطفية المتضمنة في أداء مهمة معينة ، بل أيضاً إلى ردود الأفعال العاطفية تجاه المهمة المؤداة ، إذ ليس هناك طريقة صالحة لتدريس الطلبة التوحديين في جميع المواقف ولجميع الأفراد . فليس من المناسب على سبيل المثال الإعتماد في حل المشاكل على الجوانب العاطفية في جميع المواقف عبر اليوم الدراسي . ذلك أن معظم المهام الصغيرة التي يقوم بها الأطفال التوحديين يتّم تعلمها من خلال إستخدام الخطوات الصغيرة والمساعدات المنظمة للعمل التي يعرفها الطفل ويمكنه القيام بها دون أن تشكل ضغطاً عليه ، بحيث تصبح جزءاً من عاداته اليومية دونما آثاراً سلبيةً .

ولكن إذا كانت كل المهام التعليمية تتّمُ بنفس الطريقة ، فإن من شأن ذلك أن يؤدي إلى أن تسبب المهام الجديدة جميعاً ، أو المهام التي يخفق الطفل في أدائها إلى نوع من الإحباط الشديد على المستوى العاطفي لديه ، وبالتالي إلى مستوى من التوتر يعيق عمليات التعلم المستقبلية .

وبالرغم من أن بعضاً من الضغط يعتبر أمراً لازماً لحدوث التعلم ، إلا أن المزيد من الضغط ، كما رأينا سلفاً ، يمثل ضرباً من ضروب الإعاقة لعملية التعلم . إلا أن السيناريو التعليمي الذي يتضمن التعامل مع هذه التوترات أو كبحها لا يعتبر مناسباً إذ أنه لا يعد الطفل بالعدة المناسبة للتعامل مع المواقف المشابهة في المستقبل بطريقة مُنتجة . وعلى المعلم أن يفرغ من وقته ، ولو برهة صغيرة يومياً ، أو فسحةً من الوقت أسبوعياً للتعاملَ مع هذه المواقف وتعليم الطفل كيفية التغلب على الفشل ومعايشة الموقف (ذلك أن الفشل الصغير في البداية لا يصاحبه الكثير من الإنفعال العاطفي) ، وبالتالي إستخدام العواطف على نحو مُنتج .

فإذا ما تحدثنا عن دور الضغط في التعلم ، فالمعلم بحاجة إلى أنْ يكون واعياً بالأسباب المتعددة التي تقف وراء الضغط لحالة التوحد ، وذلك لضمان أنّ مثل هذه الضغوط لن تصل إلى الحدّ الذي لا يمكن فيه معالجتها . ويعتبر أحد الضغوط الهامة في هذا المضمار هو عدد ساعات التدريس وكثافة المحتوى التدريسي . كما أن إحساس التوحديين بالمسافة الفارقة بينهم وبين باقي الأطفال يعتبر أمراً مزعجاً بالنسبة لهم . وعلى أدنى المستويات فإن هذا يعني فروقاً إجتماعية ، فالحاجة إلى الوقوف أمام الآخرين والتحدث إليهم تتطلب نوعاً من التدريب الإجتماعي بالرغم من أنه من الصعب للغاية أنْ يتم تعليم الأطفال المصابين بالتوحد ذلك النوع من الحساسية

الإجتماعية التي تؤدي بهم إلى إدراك الحجم الحقيقي لهذا الفارق . ومن العناصر المسببة لإعاقة العملية التعليمية تلك الشريحة من الطلاب المصابين بالتوحد ، الذين يكونون بالغي الحساسية لتدخل الآخرين فيما يعتبرونه «مناطقهم الخاصة» ، وبالذات عندما تكون تلك «المناطق الخاصة» شاسعة للغاية . ويجب أن يولي المعلمون عنايتهم بأن حضورهم (خاصةً إذا كان بنيةّ التعليم أكثر من تقديم الرعاية والعون والمساعدة) يشكل في حد ذاته نوعاً من الضغط الذيَ لاَ يمكن للطفل التوحدي التعامل معه ، بل إنَّ مثل هذا الضغط قد يتسبب له في نوعٍ من الآلام .

كذلك فإنَّ على المعلم أنْ يعي أنَّ حضورَ بعض الأطفال الآخرين قد يتسبب فيَ نفس الدرجة من الضغط لدى التوحدي ، خَاصَّةً إذا كانت الغرفة مزدحمة للغاية ، أو كان هناك الكثير من الأنشطة الحرة تحدث بها . ويُلاحظ هذا الأمر بصورة أكبر في الفصول التي تعمل بنظام النشاط الحر تحت إطار نظام اليوم المدرسي المفتوح ، والتي تُمنح فيه الحرية للطلاب للتنقل من أحد الأنشطة إلى الآخر . ويؤدي الأطفال المصابون بالتوحد أو المصابون بمتلازمة أسبرجر بشكلٍ أفضل في بيئة الفصل الدراسي المنظمة ، التي تقل فيها الحركة الحرة . ومن شأنِ وعي المعلمَ بذلكِ ، وبالتالي تقسيم مساحة الفصل الدراسي إلى مناطق محددة ، أن يساعَد الطلاب المصابين بالتوحد على التفاعل مع المهام غير المألوفة .

وقد تنشأ مصادر الضغط الأخرى من المثيرات العامة في الفصل الدراسي دائب الحركة ، وعلى المعلم أن يعيَ بالمثيرات الخاصة لكل طفل . فقد يكون مستوى الضوضاء هو الذي يثير طفْلاً ما ، أو نوعاً معيناً من الضوضاء ، كصوت احتكاك الطباشير على سبورة الفصل ، أو إستخدَام كلمة أو عبارة معينة . وقد رأينا حالة لطفلة تثور ثائرتها كلما سمعت كلمة «لا» ، إلى حَدٍّ أنها كانت تضرب نفسها بعنف ، وفي مثل هذه الحالات يصعب على المتعامل مع الطفل مراقبة كلماته طوال الوقت .

ومن الممكن أن يكون الفصل الدراسي مكاناً مشتتاً للإنتباه ، خاصةً بوجود مثير معين لاحد الأطفال ، كالطريقة التي تشرق بها الشمس عبر نافذة معينة ، لتصبح نوعاً وأحياناً تكون بعض هذه الإزعاجات بشكل مختلف كالإعجاب الشديد لأحد الأطفال أو وجود حوض لغسل الأيدي في فصل به أحد الأطفال المولعين جداً بالماء وهكذا . وأحياناً تكون بعض هذه الإزعاجات غير قابلة للإزالة ، وعلى المعلم أن يعلم الطفل كيفية التواكب معها ، بينما هناك البعض الذي يمكن إزالته ، أو إعادة تنظيم الفصل للحَدّ منه بطريقةٍ ما .

تسهيل التطور ألعاطفي :

كما بَيَّنَّا في بداية هذا الفصل ، قد يكون هناك بعض سمات التطور العاطفي التي نحتاج إلى

تدريسها بشكل مباشر للأطفال المصابين بالتوحد . ومن الممكن ، على الأقل بشكل مبدئي ، أن نقوم بتدريس الأطفال شيئاً عن العواطف . وعلى سبيل المثال من الممكن إستخدام المواقف التي من المؤكد أن يمر الطفل فيها بإنفعال عاطفي معين ثم مساعدة الطفل على التعرف على هذا الإنفعال من خلال رؤيته لصورته في المرآة أو من خلال الحديث معه عن حالته ، وبالتالي مساعدته على التعرف عليها . وبالرغم من ذلك فليست جميع جوانب التطور العاطفي قابلة لتطبيق هذه الطريقة المباشرة في التعامل معها ، وبالتالي يصبح الأمر نوعاً من أنواع التسهيل وليس التدريس المباشر .

تسهيل الإرتباط

ظهرت بعض المحاولات لتدريس بعض السلوكيات المتعلقة بالإرتباط والتي من أمثلتها نظرات العين . وقد نجحت هذه المحاولات في جعل الطفل يحملق بصورة آلية في عيون الآخرين ، ولكن حيث لم يكن هناك فهم لوظيفة هذا السلوك ، ولا قدرة على القيام به بشكل عفوي ، فإن هذه المهارة بدت وكأنها مهارة آلية فحسب . وفي الواقع فإن مثل هذا النوع من التدريب «الآلي» يزيد من كون السلوك التوحدي شاذاً على المستوى الإجتماعي وغير مقبول .

ومن الأساليب التدريسية الواعدة أسلوب «التفاعل المتبادل» والذي تمَّ إستخدامه مع الأفراد المصابين بصعوبات تعلمية شديدة ، الذين لم يشخصوا بالفعل على أنهم توحديون ، ولكن حالتهم وطريقة تصرفهم لا تترك سوى مجال طفيف للشك في أنهم كذلك . ويعتمد هذا الأسلوب بشكل أساسي على تعلم أوليات التفاعل الإجتماعي المشترك . ويتم ذلك من خلال خلق مواقف إجتماعية بين الطفل المصاب بالتوحد وبين المعلم بحيث تنعكس فيها التفاعلات المبدئية كتلك التي بين الوليد والشخص القائم على رعايته . ومن خلال تبيان هذه المواقف وممارستها بالشكل الذي يؤدي إلى الوصول إلى حالة من الرضا من قبل الطفل ، يمكن الزج بالطفل في معمعة التفاعل المشترك بالشكل الذي يسمح له بالإستمرار فيه أو تأكيده أو التوقف عنه على نحو إختياري . وتعتبر هذه من الأساليب المفيدة للغاية في تأسيس سلوكيات التفاعل الإجتماعي المتبادل داخل الاشخاص الذين يتميزون بقدر كبير من الإنسحابية ، أو أولئك الذين يعانون من قدر كبير من صعوبات التعلم . ويبدو لنا أن الوسيلة المستخدمة في ذلك (كاللمس والموسيقى والاصوات والكلمات الخ) قد تتنوع من طفل إلى آخر ، ولكن يبقى الهدف العام واحداً .

ولا يدعي طريقة الاختيار (option) أنه يؤثر على الإرتباطية العاطفية على وجه التحديد ، ولكن بما أن هدفه هو تطوير الأداء الطبيعي ، لهذا نتحدث عنه . ويرى هذا المنظور أن على المرء أن

يساير الطفل لكي يتمكن من تحويل السلوكيات الصادرة عنه وإدخالها في دائرة التفاعل الإجتماعي المشترك على طراز التفاعل الزوجي المشترك في مراحله الأولى والذي يضع الطفل موضع المسؤولية . وعلى المعلم أن يتصرف بذلك القدر من الحماس والإثارة (مع الإستجابة للإشارات الصادرة عن الطفل بشكلٍ دائم) بحيث يجذب إنتباه الطفل ويجعله يبدأ في المشاركة في بعض من هذه المشاعر . وقد سجلت في هذا الصدد إثنتان من قصص النجاح ، إلا أنه لم يكن هناك تقييم منظم يقف وراء الدراسة القائمة على الملاحظة ، والتي أُجريَتْ من قِبَلِ أحدِ المؤلِّفين .

ويستخدم العلاج المدعم بالموسيقى النغمات الموسيقية لتأكيد وتدعيم السلوك سواء شكله الثنائي ، سواء بين الطفل والمعلم ، أو بين الطفل وأحد الوالدين . ويجب أن تتسم الموسيقى بالحيوية ، بحيث تستجيب بشكلٍ دائمٍ لأفعال الطفل ، ومن الممكن أن ينتج المعلم أو المعلمة الموسيقى بنفسه ، عادةً بالغناء ، في حالة عدم وجود العازف المتخصص . وبالرغم من أن لذلك مضاره ، إلا أن له فوائده أيضاً حيث يزيد من تحفيز الفرد المتفاعل تبادلياً . وتكمن الفكرة في تصور تصرفات الطفل ووضعها بشكل تكاملي مع أنماط موسيقية لا يجد الطفل صعوبةً في تذكرها ، والتي من شأنها جعل التفاعل المشترك أكثر قابليةً للتنبؤ ، وبالتالي أقل تشكيلاً للضغط والخوف بالنسبة للطفل . كذلك فإن التفاعل الموسيقي المشترك من شأنه مساعدة الطفل على دفع الإستجابات التي يقوم بها في الإتجاه الإيجابي ، وبالتالي المشاركة في مسيرة التفاعل الإجتماعي ، وكسر الجمود الذي يُخَيِّم على توقيت الطفل لتصرفاته لتتواكب مع التفاعلات الإجتماعية الجارية من حوله .

تشكيل وتطوير مفهوم الذات :

يعتبر إدراج التعرف على الذات ضمن موضوعات الوعي بالجسد من الممارسات التدريسية الشائعة ، ومن أمثلتها التعرف على أجزاء الجسم ، والعمل بإستخدام المرآة في وضع المكياج أو إرتداء القبعات الخ . ومن الممكن تحقيق نفس الهدف من خلال الألعاب الجماعية مثل لعبة الدوران حول الحديقة مراراً وتكراراً ، وذلك لتمكين الطفل من تمييز نفسه عن الآخرين . وبمجرد تعلم الطفل إدراك وممارسة المهام على المستوى الطفولي ، يمكن آنئذ مساعدته على القيام بها على مستوى الراشدين ، أو في مستوى التعامل معهم .

وهناك مستوى آخر في مستويات التعرف على النفس ، وهو إدراكها على أنها ذات مستقلة قادرةً على حلّ المشكلات ، وتتوجه الكثير من أُطُر المنظور المعرفي الذي سنتناوله في الفصول القادمة لتحقيق هذا الهدف . ويستخدم هذا المنظور الفترات المنظمة خلال مهام حل مشكلات

معينة محاولاً جعل المتعلمين على وعي بدورهم الشخصي في المهمة وبالإستراتيجيات التي تَمَّ توظيفها لهذا الغرض .

تشكيل وتطوير الفهم العاطفي

يمكن إستخدام تدريس المهارات الإجتماعية من خلال الإستعانة بتسجيلات الفيديو في تحقيق هذا الغرض ، وذلك بإستخدام الفيديو في لفت إنتباه الطفل إلى التعبيرات الوجهية والإشارات الجسمية الصادرة عنه أو عن الآخرين والظروف التي أدَّتْ إلى حدوث مثل هذا التعبير العاطفيّ . ويكون لذلك أثره البالغ في حالة كون التعبير العاطفي غامضاً نوعاً بالنسبة لكُلٍّ من المعلم والطالب بحيث يتطلب الأمر تعرفاً أكبر على الشعور أو العاطفة الموجودة في الموقف المعنيّ . وينطبق هذا بشكل أكبر على المواقف التي تتسم بالأحاسيس المبهجة أكثر من المواقف التي تتسم بالمشاعر السلبية كالضغط والإحباط ، حيث من السهل التعرف على الأمور المحزنة للشخص وعلى حالات الحزن والإحباط والضغط لديه أكثر من التعرف على الأمور المبهجة له والتي تؤدي إلى إسعاده .

ويقتضي ذلك نوعاً من عكس السلوك الطبيعي الذي يقوم به المعلم ، ليتسبب في حدوث مواقف غير سارة للإستعانة بها كمعينات تعليمية . وبالرغم من أن تسجيلات الفيديو تقدم نوعاً كبيراً من العون في عرض المشاعر والأحاسيس التي مَرَّ بها الطفل في موقف معين ، فإن بعض الأطفال المصابين بالتوحد يجدون في مشاهدة أشرطة الفيديو المشار إليها ضرباً من الصعوبة لا يقل عمَّا يصادفونه في مواقف الحياة الفعلية ، وبالتالي لا يكونوا قادرين على عزل أحداث مُعيَّنة من خلال المشاهدة ، كالتعبيرات الوجهية مثلاً . وفي هذه الحالة تكون الصور الفورية أو توقيف صورة الفيديو عند تعبير معين أمراً مفيداً ، ولو بشكلٍ مبدئيٍّ .

وقد يكون من المفيد أن يقوم المعلم أو الشخص القائم على رعاية الطفل التوحدي بالتعبير عن مشاعره وإنفعالاته بشكل لا يكتنفه الغموض ، لافتاً إنتباه الطفل إلى الطريقة التي يشعر بها الكبار ومُسمِّياً له هذه المشاعر ، كأن يقول المعلم عبارات كهذه «أو . . أنت إذاً تنظرين إلي يا آمي (إسم الطالبة) ، إن هذا لمن دواعي سروري ، إنظري كيف أن نظرتك إليَّ جعلتني أبتسم من السعادة» . إن هذا هو الأسلوب المستخدم في المنظور الإختياري ، ونعتقد أن الكثير من المعلمين في المملكة المتحدة قد يجدون هذا الأمر أسلوبا تصنعياً في التعبير والتعامل . لكن علينا أن نتذكر أنه يبدو كذلك فقط في إطار المحتوى الخاص به مقارنةً بالأطفال الطبيعيين الذين يتعلمون مثل هذه المشاعر بشكلٍ تلقائيٍّ ، ولا يحتاجون إلى تدريسها لهم بهذه الطريقة المباشرة . على أن هذا الإحساس بالتصنّع سوف يذهب أدراج الرياح مع إعتبار هذا الأمر جزءا من الإجراءات التي

يطبقها المعلم في عملية التدريس .

وبالرغم من صعوبة العمل ضمن إطار الجماعة ، فإن الأطفال المصابين بالتوحد قد يستفيدون مما يسمى بجلسات المناقشة الجماعية ، والتي يتم فيها طرح بعض المشكلات ومناقشتها ، وخاصةً ما يتعلق منها بالعلاقة بين أفراد المجموعة ، وحَثُّ الطلاب على طرح ما يجدونه مناسباً لها من حلول . ولا شك أنَّ مثل هذا الأمر يحتاج إلى نوعٍ من التنظيم . ويمكن تحقيق نتائج مرضية في هذا الصدد من خلال فهمهم لطبيعة العلاقات الشخصية ودورهم فيها .

النواحي الجنسية :

بعد أن قدمنا للمشكلة الخاصة بالتعرف على الذات على النحو السابق ، يمكننا أن ندرك بلا شك أن الأفراد المصابين بالتوحد يعانون من مشاكل معينة تتعلق بأداء الوظائف الجنسية . ويبدو أنَّ عدداً قليلاً منهم يعانون بالفعل من مشكلة عدم إدراك الجوانب الجنسية في ذواتهم بالمرة . ويحسن بالنسبة لهذه الفئة ، وهو أمر يتم تنسيقه مع الوالدين بالطبع ، ألاَّ يتّم تطوير النواحي الجنسية إطلاقاً . وهناك فئة أخرى لا يوجد لديها إهتمام جنسي بالآخرين ، ولكن تظل لديها طاقة جنسية ، وهنا ، يجب على المعلم ، أو الشخص المسؤول عن العناية بهم ، تأمين الوسيلة الصحيحة التي يمكن بها لهذه الفئة تصريف طاقتها الجنسية ، بالإضافة إلى تأمين تعليمهم الإلتزام بالقواعد الإجتماعية المتعلقة بهذا الشأن ، حتى وإن لم يفهموها فهْماً كاملاً ، بالإضافة إلى تعلم السلوكيات البديلة .

وتهتم فئة أخرى (وهم عادةً الذين تكون درجة إعاقتهم غير كبيرة) ، بأن تمارس حياة جنسية كاملة ، بالرغم من أن الدافع وراء ذلك ليس أن يحيوا حياةً جنسيةً كاملةً بقدر ما هو الرغبة في أن يكونوا مثل الآخرين . ولا شك أن هذا يتطلب تقديم نوع من التربية الجنسية الكاملة لهم ، مع ما قد يحمله ذلك من حرج ضرورة تطرق المعلم إلى بعض المصطلحات لتوضيح الأمور ، ذلك أن بعض المصابين بالتوحد بالرغم من أنهم لم يطوروا بعد علاقات إهتمام وودٌ مع أفراد من الجنس الآخر ، إلا أن لديهم الميل الجنسي . وتظل المشكلة هنا : هل يقوم المرء بتدريس المهارات الحياتية بما يحسن من طرق أداء الفرد على كافَّة الأصعدة بغَضِّ النظر عن مدى توافق ذلك مع القيم والأعراف التي يضعها المجتمع ، أم يتقيد بتلك القيم والأعراف مما قد يكون له تأثير سلبي على إكتمال تلك المهارات أو فهمها بشكل كامل لدى التوحدين ممن يدرسهم؟

وربما لا تكون مسألة تدريس السلوك الجنسي هي المشكلة الوحيدة في التعامل مع الجوانب الجنسية في التوحد ، ذلك أن عدم القدرة على تكوين علاقات حميمة من شأنه كذلك أن يولد الكثير من التناقضات . وعلى سبيل المثال نقدم هنا حالة بترا ، وهي طالبة مصابة بالتوحد في

الخامسة عشرة من عمرها ، وتعاني من صعوبات تعلمية إضافية . وقد أظهرت بترا قدرةً جيِّدةً على الحديث إلاَّ أنَّ قدرتها على الفهم كانت بطيئة نوعاً ما . والناظرُ إلى الأمور نظرةً سطحيةً يرى في بترا فتاة إجتماعيةً ، حيث كانت تحب أن تتلمس الآخرين ، وتلعب في شعرهم ، وخاصة الشعر المسترسل ، بالإضافة إلى أنها كانت تقترب من الآخرين ، سواء كانوا غرباء أم لا وتأخذ أيديهم وتضعها على جسمها . ولم يكن يصحب ذلك التصرف بأي نوع من الحديث ، إلا أنها كانت أحياناً تطلب منهم أن يدغدغوها .

وقد تلقت بترا بعضاً من التربية الجنسية في المدرسة ، إلاَّ أنَّ ذلك كان مقتصراً على بعض الحقائق السطحية والوصف الخارجي ونحوها . وقد كانت بترا قادرةً على التعامل مع دورتها الشهرية بشكلٍ طبيعيٍّ ، بالرغم من عدم قدرتها على فهم موضوع الخصوصية والسرية في ذلك ، حيث كانت تخبر أي شخص ببساطة عن بداية أو حلول دورتها الشهرية . وقد أدت المعلومات التي حصلت عليها عن الموضع الذي يتم فيه نمو الجنين وكيف يتم ذلك إلى إهتمام بموضوع الحمل ، والذي تجسد في سؤالها للرجال ذوي البطون الكبيرة «متى ستضعون طفلكم»؟ تماماً كانت تفعل مع النساء ، بالإضافة إلى تزايد إهتمامها بالأعضاء التناسلية الأنثوية والذكرية ، وبالتصرفات الجنسية .

وليس من شأن ذلك أن يلفت نظرنا فقط إلى حاجة بترا إلى أن تتعلم شيئاً عن الخصوصية والسرية في المسائل المتعلقة بالحياة الجنسية ، بل أنه يلفت نظرنا بالأحرى إلى خطورة إمكانية تعرضها للأذى جنسياً ، وحاجتها إلى تعلم رفض اقتراب الآخرين منها على هذا النحو إذا كانوا غير مرغوب فيهم ، مع الحرص على عدم تخويفها من الإقتراب من الآخرين بشكل عام ، ذلك أن تحقيقها لقدر كبير من الإجتماعية قد يساعد على تحسينِ مسار حياتها بشكلٍ عامٍ إلى حدٍّ كبير .

والمشكلة هنا أن بترا ، شأنها في ذلك شأن الأطفال الآخرين المصابين بالتوحد ، غيرُ قادرة على تفهم مشاعرها في هذا الصدد وبالتالي التعبير عنها بالشكل الملائم . ولذا فإنه لا يمكن ببساطة تعليمها رفض محاولات الإقتراب منها التي تشعرها بعدم الإرتياح كما نفعل مع الآخرين ، وذلك لأنها تفقد القدرة أساساً على تحديد الأوقات التي لا تشعر فيها بالارتياح (سواء بالنسبة لنفسها أو بالنسبة للآخرين) . وعلى ذلك فالتدريس هنا يجب أن يحتوي على مجموعة من القواعد التي يمكن لبترا تطبيقها دون أن تكون بحاجة إلى التعرف على مشاعرها أو مشاعر الآخرين . وبالرغم من أن هذا الأسلوب يجعل التعليم يتميز بشيء من الجمود والتكلف ، إلا أنه أفضل من ترك المسألة تمضي دون إتخاذ أيٍّ إجراءٍ بشأنها .

وكنوع من اضفاء سمة الإجتماعية اللائقة على سلوكيات بترا ، تَمَّ تعليمها معنى «الخصوصية» فيما يتعلق بالذهاب إلى المرحاض ، وأمور الصحة الشخصية . وقد تعلمت الآن أن تقوم بالذهاب إلى المرحاض وحدها وبخصوصية شخصية ، والتأكد من أنَّ ملابسها منسقة ومنظمة قبل أن تغادر المرحاض مرةً أخرى . وقد تعلّمت كذلك تطبيق مبدأ السرية والخصوصية هذا على الحديث حول قضاء الحاجة وحول الدورة الشهرية لديها ، حيث أخبرت أن تتحدث بذلك فقط إلى النساء الناضجات من المحيطات بها ويفضل أن تتحدث مع المسؤولة عن رعايتها (وإن كانت لا تزال لا تقصر حديثها على مسؤولة الرعاية فحسب) . وقد إحتاج هذا التدريب إلى عدة أسابيع من إتباع الارشاد والتوجيه ولعب الادوار . ومن المهم أن نبين هنا أن التركيز في التدريب يجب أن يكون على ما يجب فعله وليس على ما يجب الإمتناع عن القيام به . فلو أننا ركزنا على منع السلوكيات السلبية أكثر من أداء السلوكيات الإيجابية لصار أمر التعلم صعباً للغاية على بترا ، ولأدى ذلك إلى إعتبارها ما تقوم به من سلوك يصلح كوسيلة للتحكم في الآخرين من حولها أو توليد إستجابات معينة لديهم ، ولعلها كانت آنئذٍ تزيد من معدلات القيام له لما تستشعره من أثره على الآخرين .

وبمجرد أن تعلمت بترا سمة السرية والخصوصية فيما يتصل بالقضايا المتعلقة بجسمها ووظائفها الحيوية ، تَمَّ تعليمها أنه إذا حاول الآخرون من الغرباء لمس جسمها أو التحدث معها عن هذه الأمور أن تقابل ذلك بالرفض وكلمة «لا» وأن تخبر بذلك فوراً الشخص المسؤول عن رعايتها . وقد تم تحقيق هذا القدر من التعلم من خلال العديد من المواقف التدريسية بإستخدام لعب الأدوار .

وقد ظهرت مشكلة أخرى أثناء ذلك هي من الذين يجب إعتبارهم غرباء ، وفي أيِّ محتوى ، ولذا تَمَّ تدريس بترا عن طريق عينة من الاقارب والمعارف ومن ثم نقل المفهوم لديها إلى التعميم على الآخرين ، مع تعليمها نوعيات الاتصال الجسمي المسموح بها في بعض المواقف والاشخاص الذين يقتصر عليهم ذلك . وقد تَمَّ حل المشكلة من خلال تقديم قائمة لبترا بالاشخاص الذين يسمح لها بالتواصل معهم جسدياً بالعناق والتقبيل ونحوه ، وإقتصرت هذه القائمة في البداية على الوالدين وأخواتها الصغار . ثم تَمَّ تعليمها أنها إذا عرفت شخصاً ما لمدة طويلة ، (وعُرِفَتْ المدة الطويلة بعشرة زيارات) فيمكنها آنئذ أن تخبر القائمين على رعايتها برغبتها في المناقشة ما إذا كان هذا الشخص يعتبر من الداخلين في تلك القائمة أم لا . كذلك فقد تَمَّ تعليمها بعض الألعاب التي يتم فيها التواصل الجسدي باللمس مثل لعبة تصارع الأيدي ولعبة وضع يد فوق أخرى ارضاء لنزوع التواصل الجسدي لديها ، مع إخبارها أيضاً أن ذلك

مقصور على الأشخاص المتضمنين في القائمة المذكورة وعلى القائمين على رعايتها .

الحرمان :

من القضايا العاطفية المتصلة بمشكلة التوحد قضية الحرمان أو السلب . ومما تقدم ذكره عن مشكلة التواصل يمكن القول بأن المعلمين القائمين على تدريس الأطفال التوحديين قد يشعرون أن الطفل التوحدي لا يجد أي معاناة في فقدان شخص عزيز بنفس الطريقة التي قد يتأثر بها الآخرون . وبالتالي فإن الصعوبات التي يعاني منها الطفل قد لا يتم التعرف عليها بوضوح ، وبالتالي فإنه لا يمكن معالجتها . ويمكن القول إن الطريقة التي يرتبط بها الأطفال التوحديين بالآخرين تختلف عن الطريقة التي تربط بين الأطفال العاديين ومن حولم ، فهم يرتبطون بالآخرين بطريقتهم الخاصة ، وتتخذ درجة الإحساس بالفقد لديهم حَدّاً أكبر من الأطفال العاديين نتيجةً لعدم تفهمهم ، ليس فقط لظاهرة الموت (وهو أمر شائع لدى الأطفال ، بل ولدى الكثيرين) بل أيضاً لمشاعرهم الشخصية ومشاعر الآخرين .

وفي هذا الصدد نورد مثالاً من خلال فرانك ، وهو صبي في التاسعة من العمر يعاني من التوحد بالإضافة إلى معاناته من صعوبات تعليمية خاصة . ولفرانك أخ توأم طبيعي ، أما فرانك فهو لا يستطيع الكلام ، وإنما يعبر عن إحتياجاته من خلال الإشارات . وتبلغ مفردات اللغة الاشارية لدى فرانك ١٥٠ مفردة يستخدمها لطلب ما يريد . ويستمتع فرانك بممارسة الألعاب المنزلية مع والده ، أمّا معظم وقته ، فهو يفضل قضاءه وحده شاغلاً نفسه بتحريك يده في حركات ترديدية .

وفي أحد الأيام ، وبينما كان فرانك في المدرسة ، أُصَيبَ والده بأزمة قلبية وتُوفِّيَ على أثرها . وقد تَمّ اصطحاب فرانك على أثر ذلك إلى إحدى دور الرعاية ولم يتم إعادته إلى المنزل حتى إنتهاء إجراءات الجنازة عقب أسبوع . وقد أبدى فرانك إعتراضاً على تغيير نظام حياته بمجرد أخذه إلى مركز الرعاية ، إلا أنه سرعان ما تعود على النظام هناك ، وأصبح مألوفاً بالنسبة له . وقد أخبرت والدة فرانك القائمين على المركز برغبتها في ألاّ يُخبروا فرانك بأنّ والده قد مات ، وانها ستفعل ذلك بنفسها عند عودته إلى البيت .

وعندما عاد فرانك إلى المنزل لم يظهر في البداية أي إشارات تدل على الإحباط أو الصدمة ، عندما أخبرته والدته بأن أباه قد ذهب إلى الجنة ، وأنه لن يعود مرة أخرى . وقد بدا فرانك منزعجاً من ذلك ، إلا أن أمه لم تستطع أن تتبين إلى أيّ مدى تفهم طفلها ما حدث . وكُلّمَا حان موعد عودة أبيه من الخارج ، كان فرانك يبدو منزعجاً ، ويركل الباب بقدمه ، ومن آن إلى آخر

كان فرانك يذهب إلى غرفة والده ويفتح الدولاب الذي كانت تُعلّق فيه ملابسه ليتأكد من أنها قد رُفعَت من الدولاب ، ثم يبدأ في تحريك باب الدولاب فتحاً وغلقاً بشكل عصبيٍّ ، ويستمر في ذَلك لعدَّة ساعات . وقد واجهت أمه صعوبةً كبيرةً في إقناعه بتناولِ شيء من الطعام والذهاب لَلنومَ . وعند إستيقاظه في الصباح ، كان أول ما يقوم به فرانك هو الذهاب إلى غرفة والده وتحريك باب الدولاب على النحو السابق . وقد فشلت أمه تماماً في إقناعه بالذهاب إلى المدرسة بإستخدام التاكسي ، وفي قمة حيرتها إتصلت بالمدرسة لتساعدها على تخطي هذه المشكلة .

وقد كان للحديث مع فرانك عن موت والده أثر بسيط على تعديل سلوكه . ولم تنجح المحاولات المبذولة لتهدئته وإعادته إلى الوضع الطبيعي إلاَّ بشكل جزئيٍّ . وبمجرد أن نجح المعلم بالتعاون مع الأم في إقناعه بالعودة إلى المدرسة مرةً أخرى ، أبدى فرانك شيئاً من الهدوء ، ولكن الأمر عاد إلى ما كان عليه بمجرد أن حان موعد عودة والده إلى البيت ، حيث توجه فرانك إلى الدولاب من جديد وراح يحرك بابه جيئةً وذهاباً كما عهد . وقد تَمَّ عقد جلسة إجتماع لمناقشة الأمر من قبَل المختصين في هذا المجَال ، حيث إنتهوا إلى أن فرانك لا يفتقد والده بالمعنى المباشر ، وإنما هو يفتقد جلسة اللعب التي كان يقضيها مع والده بعد المدرسة . وليس معنى ذلك على الإطلاق التقليل من مشاعر فرانك ، ولكن من شأنه أن يقدم لنا وسيلة لمساعدته على تخطي أحزانه .

وقد أخذ أحد الأخصائيين الإجتماعيين العاملين في المدرسة على عاتقه العودة مع فرانك إلى البيت يومياً والإنخراط معه في نفس نوع اللعب الذي كان يمارسه مع والده في السابق . وقد بدا هذا الأمر ناجحاً للغاية ، حيث أبدى فرانك سعادةً غامرةً في اللعب مع هذا الشاب لفترة إمتدت بعد موعد عودة والده إلى البيت . وعندما إنتهت جلسة اللعب ، تقبل فرانك عشاءه وأخذ حمامه وذهب إلى النوم دون أن يُبديَ أي لون من ألوان الاعتراض أو الشعور بالاحباط أو الحزن ، ودون أن يذهب إلى دولاب والده ويفعل ما كان يفعله في السابق . وتدريجياً نقل الأخصائي الإجتماعي واحدةً من جلسات اللعب كل أسبوع إلى المدرسة بعد اليوم الدراسي وقبل إرسال فرانك إلى البيت بالتاكسي ، وقد تقبَّل فرانك ذلك في البداية ، وسرعان ما صارت هذه الجلسة المدرسية إثنتين ، ثم ثلاثاً ثم أربعاً ، ثم صار فرانك يقضي جلسات اللعب الخاصة به كُلّهَا في المدرسة قبل أن يعود إلى البيت دون أن يُظهرَ أيّ علامات للحزن أو الإحباط عند عودته إلى البيت .

وقد بدا الأمر كما لو كان فرانك قد تخطى مشكلة أحزانه وموت والده . بالرغم من أن والدته

نقلت إلى القائمين على رعايته أنه من آن لى آخر كان يتوجه إلى غرفة نوم والديه ويفتح الدولاب ويقف أمامه ناظراً إلى الفراغ الذيَ حَلَّ محل ملابس والده بذهن شارد . وبعد مرور بضعة أشهر ، عندما بدأت والدة فرانك في زيارة الأصدقاء مرة أخرى ، ظهر لدى فرانك سلوك غريب حيث راح يحاول الوصول إلى الصندرة أو سطح المكان الذي يتواجد فيه . ولم يكن هناك سبب واضح لما يقوم به ، فإذا ما نجح في الوصول إلى هذه الأماكن ، فإنه ينظر إلى الفراغ من حوله قليلاً ثم تنتابه حالة من الضيق لدرجة أنه كان يضرب والدته بيديه إذا ما حاولت إقصاءه عن هذا المكان .

وفي اجتماع عُقِدَ لمناقشة تطور الحالة لدى فرانك ، تَمَّ طرح هذه المشكلة . ولَمْ يستطع أحد بيّن السر في هذا السَلوك عند فرانك حتى تحدث أخوه التوأم عَمَّا دار بينهما ، وكيف حَدَّثَ هذا الأخ فرانك عن موت أبيه . «لقد أخبرته أن أبانا هناك» ثم أشار إلى أعلى بيده . وقد فسر المجتمعون ذلك على أن فرانك فهم كلمة «هناك» مع إشارة أخيه إلى أعلى على أنها في السطح أو الصندرة الخاصة بالمبنى ، وأن إصراره على ارتياد هذه الأماكن إنما كان بحثاً منه عن والده كُلَّما دخل إلى مبنى جديد .

ومن الواضح أن هناك صعوبات كبيرة في التفاهم مع الأطفال الذين لا يستطيعون الكلام ، مثل فرانك ، وخاصةً في قضايا الفقد والحرمان . وعلى مستوى آخر ، فقد كانَ فرانك يعي أباه كشخص ويحاول بإستمرار البحث عنه . وفي مثل هذه المواقف ، ما على المرء سوى أن يتفهم ما يشعر به أمثال فرانك مِن إحباط ، وأن يتعامل بمرونة مع الإلتباسات التي قد تنتج عن إستعمالنا العادي للغة في أذهانهم . ذلك أن الموتَ أمرٌ ملغزٌ ، شديد الوقع على النفس ويحتاج إلى كثير من الكياسة في التعامل معه ، وخَاصَّةً مع الأطفال المصابين بالتوحد ، وبصفة خَاصَّة المصابون منهم بعدم القدرة على الكلام ، الذين قد يصابون بلون من الإحباط نتيجة فَقْد أحدِ الأشخاص المحبوبين لديهم قد فُقِدَ أو أنه قد لحق بالرفيق الأعلى . وتنطبق النقاط التالية على الأطفال التوحديين سواء منهم القادرون على الكلامَ أو غير القادرين عليه :

- محاولة التعويض عن الممارسات التي كان يقوم بها الشخص المفقود قدر الإمكان . وعلى سبيل المثال جلسات اللعب التي كان يمارسها والد فرانك .
- إستخدام لغة واضحة وسهلة في التحدث عن الموت ، وضرب الأمثلة عليه من التجارب الواقعية ، كموت الحشرات والنباتات الخ .
- التحدث عن الموتى الراحلين ، بالرغم مما قد يسببه ذلك من إنزعاج للطفل ، فالحزن أمر طبيعي حال الفقد ، ومن الطبيعي بل والمستحسن أن يجد له متنفساً . وتساعد الصور

الفوتوغرافية على إحداث تأثير التذكر هذا لدى الأطفال غير القادرين على الكلام .

خاتمة :

من الواضح أن العواطف تعتبر من القضايا الأساسية في التوحد . ويعاني الأطفال المصابون بالتوحد ، كما هو واضح من تسميتهم ، من صعوبات في التعرف على عواطف الآخرين ، بل وعلى عواطفهم شخصياً . وقد عالجنا في هذا الفصل جانب العواطف كأحد جوانب مشكلة تربية الأطفال التوحديين وما يتصل به من حلول . وبيّنا أنه يجب عدم النظر إلى العواطف لدى التوحديين على أنها تمثل فقط أحد جوانب المشكلة التي يعانون منها ، بل على أنها أيضاً تنير الطريق إلى الحلول المقترحة في تدريسهم بشكل ناجح ، إذ يجب التعرف بشكل واضح على دور العواطف في العملية التعليمية بحيث يمكن الإستفادة منها داخل إطار هذه العملية من جهة ، والتعامل معها كعواطف من جهة أخرى .

ويقتصر التعلم الذي لا تلعب فيه العواطف دوراً رئيسياً على تعلم بعض المهارات والعادات دون سواها ، إعتماداً على المؤثرات التي يطرحها المعلم أو على هيكلة الموقف ذاته . فإذا كان هدفنا كمعلين هو تخريج أطفال يتسمون بالمرونة والإستقلالية ، فإننا نعتقد أنه لا خيار لدينا في محاولة معالجة الصعوبات العاطفية المتضمنة في التوحد ، وأن ننظر إلى العواطف على أنها من المُحَفِّزَات الرئيسية لعملية التعلم وليس كأمورٍ ثانويةٍ قد تُضفِي نوعاً من الدعمِ أو التعويقِ على هذه العمليةِ .

٤ تطور الإتصال

طبيعة المشكلة :

إن الصعوبات في اللغة والإتصال يُنظَر إليها دائماً على أن لها دوراً مهماً كواحدة من أبرز الخصائص الرئيسية للتوحد . فمن الواضح أن التواصل فقط بصورة عامة هو المشكلة الرئيسية وليست المهارات اللغوية والتي تظهر بمعدل متعدد المستويات لدى الأشخاص المصابين بالتوحد وذلك إذا أخذنا بعين الإعتبار ، المدى الواسع لصفات التوحد . وبالتالي فإن وسائل الاتصال غير اللغوية قد تتأثر لدى الأطفال التوحديين كما هو الحال للمصابين بأسبرجر (Asperger Syn-drone) ، فإن المقدرة اللغوية المنظمة قد تكون مناسبة ولكن الإتصال والإستخدام الإجتماعي للغة قد يكون ضعيفاً .

إن الأطفال غير المصابين بالتوحد ليس عليهم أن يُطَوِّرُوا قواعد أو تقاليد المحادثة والإتصال الخاصة بهم لأنهم يندمجون اجتماعياً ضمن النظام الحَالي للتواصل . فالتواصل المبكر يُصَنَّفْ على أساس أنه شفاف لأن النوايا والقصد واضحة وليست مستورة أو مخفية . أما الأطفال التوحديون ، فيبدو إنهم غير قادرين على التعرف على الحالة العقلية وبالتالي فإن التواصل المبكر بالنسبة لهم عبارة عن شيء مُبهَمْ بدلا من أن يكون شفافاً وواضحاً . وهذا يعني أنّهم يفتقدون إلى وسيلة التواصل الإجتماعي والتي من خلالها تكون قواعد التواصل واضحة . إنَّ نموذج التطور الطبيعي الذي من خلاله يكون التواصل سابقاً للغة وهي الوسيلة الأساسية للتعلم ، يكون مضطرباً لدى المصاب بالتوحد . وهذا لا يجعل فقط الأمر صعباً لإكتساب اللغة (في مفهوم المعاني والإستخدام وليس الهيكل) ولكنه أيضاً يعني أنَّ هناك مشاكل بالنسبة للطفل في الطريقة التي يستخدم فيها اللغة في التعلم . إن هناك إفتراضاً عاماً مفاده ان اللغة التي يتم التحدث فيها تتبع عادةً التفاهم من خلال التواصل ، وبالتالي فإن المدارس قد لا تتمكن وغير قادرة على التعليم في المراحل الأولى من التواصل وأنَّ إستخدامهم للغة مبني على إفتراض هو موجود بالفعل . وهذا الإفتراض خاطيء في حالة التوحد .

طبيعة التواصل :

إن التواصل يكون مفيداً عندما يتضمن إشارة إلى نية التواصل . وهذا يقتضي إلغاء كل التواصل غير المصحوب بنية التواصل والذي ينتج عن ردود فعل سيكيلوجية (كمثال شم رائحة الخطر) ،

والتي تكون ناتجة عن محاولة طبيعية إجتماعية للتأقلم على شكل حركات جسدية (مثل إلى أي درجة يقترب الإنسان من الشخص المتحدث عند الإصغاء لشيء مثير للإهتمام ، أو يغير حركة اليد في حالة الدفاع) أو من خلال تأقلم بدون وعي للقيم الإجتماعية (مثل كيفية أن يرتدي الإنسان ملابسه للمناسبات الإجتماعية) . بالطبع يمكن للمرء إستخدام مثل هذه الحركات اللاإرادية وتوجيهها بوعي نحو تفعيل التواصل وبالتالي تكون هذه الحركات إرادية ومبنية على وعي مناسب . كما أنه عندما لا يتم التأقلم مع الإتجاهات اللاإرادية للبيئة أو المجتمع ، فإن الافتراض أنها مقصودة . وهذا الافتراض الأخير يشكل صعوبات لدى المصابين بالتوحد وخاصةً الأشخاص ذوي المقدرة المرتفعة الذين يؤدي عدم قدرتهم على فهم المعطيات الإجتماعية ، إلى خلق سوء فهم لدى زملائهم أو أساتذتهم .

إن التواصل يحتوي في العادة على العلامة أو الإشارة التي تُظهَر النية أو التوجه نحو التواصل حتى إن الأطفال الصغار الذين لم يبلغوا مرحلة النطق قادرونَ على إظهار طلبهم ليس فقط لما يريدوا بل أيضاً إنهم يريدونه فعلاً . وبالتالي فإن الصغار سيشيرون إلى ما يريدونه ويستخدمون أصواتاً محددة بنية إظهار أنَّ ذلك هو ما يريدونه وأنهم لم يؤشروا إليه بغرض جلب الإنتباه المتبادل . وفي وقت آخر يكون فيه هدف الطفل المشاركة في الإنتباه وهنا سيكون هناك أسلوب مختلف من الحركات ملازمة لفعل الإشارة لبيان قيمة التواصل المختلفة .

إن النية الداخلية للتأثير على سلوك شخص آخر ، ستكون غير كافية للحصول على أساس التواصل ومفهومه . إننا نستطيع التواصل مع بعضنا البعض دون الحاجة إلى التأثير على سلوك بعضنا البعض ، وذلك من خلال التأثير وببساطة على إنفعال وقيم وعواطف الشخص الآخر . إن معرفة هذا الاختلاف ضرورية ، خاصةً عندما نحاول أن نأخذ بعين الإعتبار ، صعوبات التواصل في التوحد . فالشخص التوحدي عندما يتعلم أن يتواصل مع الآخرين فإنه يحاول أن يؤثر على سلوكهم (كالمقدرة- مثلاً- على طلب الأشياء) ولكن قدرته محدودة على إستيعاب أساليب التواصل التي تؤثر على الحالة العقلية .

ونفس المشاكل تبرز عندما نحاول تحليل الظروف اللازمة والتي إفتراضاً تكون كافية ، لخلق التواصل . وقد حَدَّدَ «كرس كرمان» وزملاؤه هذه الظروف كما يلي :

- هناك شيء يتم التواصل بشأنه (الوعي بحاجات الشخص أو تصوره) .
- آلية أو أسلوب للتواصل (لغة منطوقة أو بدائل أخرى) .
- هناك سبب للتواصل (وجود بيئة مناسبة وإيجابية ومع ذلك لا نستطيع توقع كل حاجة) .

إنَّ تعليم مهارات الثقة والتواصل للأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة كأن يركز عادةً على تعليم

هذه الجوانب من التواصل ، بينما الأفراد التوحديون في الحقيقة ، لهم إحتياجاتهم الخاصة من بعض الإحتياجات التعليمية ، حتى تساعدهم على فهم التواصل نفسه وكيف يمكنهم تطوير نية التواصل وفهمها . وهذا الأمر في حد ذاته ستستمر الحاجة إليه مهما بلغ مستوى القدرة اللُغَوية للأفراد .

مشاكل التواصل :

هناك شيء أو غاية يودّ التواصل حوله :

إنَّ هناك العديد من الأشخاص التوحديين الذين سيفتقدون واحدة أو أكثر من متطلبات التواصل . كما إن عدداً كبيراً منهم لديهم مشاكل تعليمية شديدة إضافةً إلى التوحد ، مما يعني أنهم لن يحصلوا بعد على العديد من المفاهيم الأساسية ، وبالتالي ليس لديهم الكثير ليتواصلوا مع الآخرين . ولذلك فهم قد يكون لديهم حاجات عديدة ولكنهم غير واعين بها (أي ليس لديهم الوعي بالمستوى العقلي لهم أو حتى الجسدي) . وفي العادة فإن الطفل الطبيعي التطور يبكي أو يصرخ حتى يعبر عن عدم رضاه أو عدم راحته ، ولكن الأفعال المنطوقة ستتغير حالما يعرفون أنَّ هناك شخصاً سيستجيب لهم . وهذا يعني أنَّهُمْ قد تطورت لديهم نية التواصل . أمَّا في حالة التوحد ، فالفشل في التعرف على أثر التواصل لهذه المقاطع حتى في هذه المرحلة المتقدمة قد يعني أنَّ المقاطع قد لا تتغير لدى الشخص التوحدي للتعبير عن نيته في التواصل . وهناك بعض الأدلة التي تؤكد أنَّ الأطفال التوحديين لا يُظهِرُونَ نفس إشارات التواصل غير اللغوية للتعبير عن سرورهم أو المفاجأة أو الطلب أو القلق كما يفعله الأطفال الآخرون بمن فيهم أولئك الذين يعانون من صعوبات تعليمية شديدة . ولكن الأطفال التوحديين- مع ذلك- يُطَوِّرُونَ إشاراتهم وحياتهم بصورة مختلفة وساذجة ومختلفة عن الإشارات والإيحاءات المتعارف عليها والتي تعود على فهمها الكبار عادةً . ولذلك فإن إشارات وإيحاءات الطفل التوحدي ، قد لا يتعرف عليها سوى والديه أو القائمين على رعايته .

وسيلة الإتصال :

أمَّا بخصوص الخاصية الثانية حول تطوير وسيلة للتواصل ، فإنَّ الصعوبات التعليمية الشديدة الإضافية أو صعوبات تعليمية معينة ، قد تعني أنَّ الشخص التوحدي لن يكون لديه القدرة اللغوية أو تكون قدرته محدودة . وتقدر بعض الدراسات إنه ما بين ٢٠٪ إلى ٥٠٪ من الأشخاص التوحديين سيظلون صامتين . إنَّ احدى خصائص التوحد الفريدة ، أنَّهُ قد يكون لدى الأشخاص التوحديين صعوبة متساوية في إمكانية التعبير بإستخدام لغة الإشارة وكذلك

بإستخدام وفهم التعبيرات الجسدية . إنَّ إستخدام نظام إشارات الصور الرمزية وكذلك إستخدام برامج التواصل من خلال الكمبيوتر ، قد ساعد بعض الأطفال التوحديين على إستخدام أسلوب للتواصل مفهوم ويمكن القيام به ، ولكنه كالتدريب على لغة الإشارة الخاصة بالصم فإنَّ أحداً منها لم يصل لأن يكون علاجاً شافياً لمشاكل التواصل في التوحد .

الدافع للتواصل :

عندما ننظر في الدافع إلى التواصل لدى الأشخاص التوحديين ، فإننا أيضاً نجد أن هناك صعوبات معينة ومتعددة . ففي الماضي ، كما هو مع بعض الحالات في الحاضر ، فَإنَّ الأشخاص التوحديين وجدوا أنفسهم يُودَعُونَ مؤسسات الرعاية العامة والتي لا تُلَبِّي إحتياجاتهم للتواصل وبالتالي لم تتح لهم الفرصة لتطوير نية التواصل لديهم . وفي المقابل ، فإنهم إذا وُضِعُوا في مواقف أو بيئة تستطيع أن تتنبأ بحاجاتهم ، فلن يكون لديهم ضغط للتواصل ، لأَن حاجتهم يمكن تلبيتها بدونَ أيِّ تواصل .

عدم القدرة على فهم التواصل

إنَّ هناك بعض الأشخاص التوحديين في أعلى سلم التوحد ولديهم قدرات أكثر من أقرانهم وهم الأشخاص المصنفين تحت إسم «الأسبرجر» ، وبالتالي فهؤلاء مع إنه ليس لديهم الضعف المذكور أعلاه فإنهم يعانون من مشاكل في التواصل مشابهةً ومقاربةً لظاهرة التوحد . وهذا يُظْهِر إن هؤلاء لديهم المهارات اللازمة للتواصل ولكن تنقصهم المعرفة في كيف ومتى يمكنهم إستخدامها ، وبإختصار هم لا يعرفون ماذا يعني التواصل . وهنا لا بد أن نرجع إلى محاولاتنا الأولية لتحديد التواصل . فإذا أخذنا بتعريفنا للتواصل والذي فقط يهتم بكيفية التأثير على سلوك الآخرين ، فإننا لا نرى أنَّ هناك فشلاً في التواصل في أولئك الأشخاص القادرين المصابين بالتوحد فمعظمهم يتعلم كيف يتواصل من خلال أنهم يقومون بعمل شيء للتأثير على سلوك الآخرين ولكنهم على عكس الأطفال الطبيعيين ، فإنهم يستخدمون مجالاً محدوداً من الأنشطة التي عادةً شبيهة بتلك التي يقوم بها الطفل غير الإجتماعي .

إن التحليل المتعمق لهذا الأمر يظهر إنه ليس بالكثير إن العديد من النشاطات الإجتماعية هي مفقودة لأن بعض الأشخاص يتعلم أنْ يطلب ليس فقط الأشياء من الآخرين ولكن أيضاً الروتين الإجتماعي مثل ألعاب الدغدغة وChasing . وتظهر الدراسات مثل التي قام بها مؤلفا الكتاب إنَّ النشاط الوحيد الذي يتطور تلقائياً ومباشرةً في الأشخاص التوحديين وهي ذات التأثير هي تلك التي تؤثر على الآخرين وليس المستوى الذهني أو العقلي . فمثلاً طلب الأمر سيتطور سواء كان

ذلك مرتبطاً بشيء أو بفعل ولكن التعليق على الأمر لا يتطور . فالشخص وعى بأنَ الآخرين يفكرون ولديهم العواطف وأنهم لا يقومون فقط بالأفعال والحركات . ولذا فإن معظم الأطفال التوحديين ، في العموم ، سيكون لديهم مجموعة واسعة من مشاكل في التواصل ولكنها تلك التي تعتبر أساسية بينهم ومرتبطة بالتوحد ويشترك فيها جميع الأشخاص التوحديين مهما كانت مقدرتهم ، هي تلك التي تتطلب فهم الحالة العقلية .

تعليم التواصل :

تدريس المعاني :

إنَّ برنامجاً يسعى لتعليم التواصل قد يعني الرجوع إلى المراحل الأولى من التواصل ، عندما يحاول المسؤول عن رعاية الطفل ، إبراز القصد من التواصل فيما يعتبر إستجابة لحالة الطفل وبالتالي تعليم الطفل إدراج ماذا يعني أن ينوي الطفل أو يقصد شيئاً؟ وليس فقط إن الطفل التوحدي قد إفتقد هذه التجارب في التواصل ويحتاج إلى العودة إليهم مع مرور الوقت ، بل إن التوحد كإعاقة بيولوجية تعني أنَّ الطفل «غير مبرمج» للتعرف على الإشارات الإجتماعية الموجودة في التواصل المتبادل . وبالتالي فإنه غير كافٍ أنْ يرجع المرء إلى المراحل الأولية من التواصل بل يجب أن تكون العملية واضحة ومبينة .

ومثال جيد على تلك الحقيقة التي تُظهر أنَّ الأطفال التوحديين لا يشاركون في الإنتباه مع الآخرين من خلال النظر تلقائياً وعفوياً إلى أين ينظر الآخرون أو إلى أين يشيرون ، ولكنهم يستطيعون عمل ذلك إذا تَم توجيههم إلى هذا الأمر . ولذلك فإن على المدرسين أن يكونوا واعين إلى هذا الأمر إلى إعطاء تعليمات محددة كأن يقولوا «أنظر إليَّ ماذا أحمل» قبيل الحديث عنه وبالتالي عدم الإفتراض إنه بمجرد القيام بحركة التواصل بحمل شيء معين سيؤدي بالضرورة إلى جلب إنتباه الطفل .

فهم الإيحاء : (Inference)

إنَّ الأطفال التوحديين ، وبنفس الطريقة ، يحتاجون إلى أن يتعلموا كيف يلاحظون الطرق المختلفة التي يمكن من خلالها قول الشيء وتعابير الوجه وحركات الجسم التي عادةً تعني معاني مختلفة (ومن الجدير بالملاحظة أنَّ العديد من الأطفال التوحديين يتعلم بسهولة أكثر من الصوت الميكانيكي الصادر من الكمبيوتر عندما لا تكون هذه الأمور واضحة) . وفي نفس الوقت ، فإن المهارات الأكاديمية يمكن التعجيل في إكتسابها من خلال البرامج المساعدة في الكمبيوتر أو تعليمات مكتوبة لأنه ليس مطلوباً من الطفل إستيعاب كافة المعاني أو التوجيهات المتعارفة في

وقت واحد من خلال المحادثة العادية . إنَّ معظم معرفتنا كبشر تنبع من فهمنا للناس ونحن نفهم أو نحاول أنْ نحدد مايومي إليه المتحدث بدلاً من أن نفهم ماذا تعني الكلمات كقوالب مجردة . ولكنَّ الطفل التوحدي يعاني من نقص عملية فهم الايحاءات أو المعاني التي يرمي إليها المتحدث والتي تتكون لدينا بالفطرة ، والتي تعني لنا أنَّ الكلمات لديها دلالات أكثر من معانيها المجردة . وبالتالي فإنه من اللازم تعليم هؤلاء كيفية فهم دلالات المتحدث مما يستدعي أن تكون عملية فهم دلالات الكلمات واضحة محددة بالنسبة للطفل بدلا من أن تكون متضمنة وخافية .

أدوار التواصل :

إنَّ تعليم الأطفال التوحديين الأقل قدرةً ، لفظاً أو إشارةً مكتوبة لشيء محدد ، سوف لن يؤدي إلى النجاح في إستخدام هذا الاسم (Label) إلا إذا حفز الطفل بطريقة ما . وأحياناً قد يؤدي ذلك إلى إستخدام غير مناسب لهذا الاسم عندما يحاول الطفل وبصورة يائسة ، تقليد ما تعلمه من فعل أو أصوات أملاً أنْ يصل إلى الشيء الذي سيعطيه ما يريد ضمن هذا الإطار . إن الأطفال التوحديين يحتاجون أن يتعلموا كيف يفهمون ويستخدمون Lebels الذي يعني بالضرورة تعليمهم دور التواصل . إن الطلب هو في العادة ، أفضل أسلوب للتواصل للبدء به ، لأنه الأول وأحياناً الوسيلة الوحيدة التي يحوزها الأشخاص التوحديون وهي أيضاً الأسهل من حيث توضيح معانيها .

إعطاء التواصل أولوية في التعلم :

إنَّ السلوك غير السويّ عادةً يمكن إعتباره محاولة للتواصل . إنَّ الشخص الذي يكون غاضباً هائجاً قد يكون في مرحلة يسعى من خلالها إلى إستخدام وسيلة تواصلية للتعبير عن حاجته . ويمكن للمدرسة أن تستخدم حالة الهياج (الغضب) هذه لغرس قصد التواصل لطلب ما (إذا كان ذلك مناسباً ويتطلبه الموقف) ، أو تعليم الفرد أنْ يحاول أن يقبض ، إذا كان في مرحلة يستطيع فيها القبض (أو قبض يد المدرسة وتحويلها نحو الشيء الذي يريده) . وبالتالي يبدأ من هنا التدريب على التواصل . إنَ تعليم الطفل أنْ يتوقف عن الهيجان والنظر إلى المدرسة ، من خلال تفسير القبض بالقبض على يد الطفل بشدة لمنعه (وبالتالي تخلق فرصة سريعة للشخص الذي يخلق هذا الاضطراب) لحين قيام الفرد بالنظر بصورة تلقائية إلى الشيء الذي يريده . وهذا الأمر يمكن إستخدامه في العديد من المواقف ، متى كان ذلك آمناً ، أن تُصاغ اليد الضابطة لحين الوقت الذي يكون لدى الفرد فعل التواصل بحيث يجعله ينظر ويؤشر إلى الأشياء . إنَّ تعليم الإشارة إلى الأشياء ، بدُونَ هذه الأولويات في تعليم المعاني ، سيؤدي إلى أن يُؤَشّر الفرد

بدون هدف والتي قد تحدث حتى عندما لا يكون هناك شخص في الغرفة ليلاحظ الإشارة .
وبرأينا في المدرسة تحتاج إلى إعطاء تواصل أولوية عند مقارنته مع أهمية أن يكون سلوك الطفل متطابقاً أو سوياً . إنَّ مجرد جعل الطفل يطلب بصورة مؤدبة ، شيئاً أمامه يعلمه النموذج المجتمعي للسلوك المؤدب ولكنه لا يفعل أي شيء في مساعدة الطفل في فهم التواصل . في الواقع إنه يفترض أنَّ فهم التواصل هو متوفر في الوقت الحاضر . إنَّ الطفل التوحدي بحاجة إلى أنْ يتعلم طلب شيء عندما يكون في حاجة له وليس كشيء روتينيٍّ أو عادةً ميكانيكيةً . إنَّ الشيء الذي يود الطفل الحصول عليه يجب أن يكون في حوزة شخص ما مما يتطلب من الطفل أن يطلب هذا الشيء ليحصل عليه . (مثلاً أن يكون الشيء الذي يودّ الطفل الحصول عليه موجوداً في رف علوي أو في خزانة مغلقة ومفتاحها لدى ذلك الشخص) . وقد تكون المدرسة بحاجة إلى تصميم العديد من المواقف لجعل الطفل يطلب هذا الشيء .

مشاكل محددة في التواصل :

موقع وقوف الشخص وحركة الجسم :

يقصد بموقع وقوف الشخص ، الطريقة التي نُحَدِّدُ موقع وقوفنا عندما نقابل أو نتحدث للآخرين بما فيها وضع مساحة مريحة بيننا والتي يتم من خلالها التفاعل والتواصل مع الآخرين . وبالطبع فإنَّ هذه المساحة تتغير بحسب ظروف البيئة أو تقاليد المجتمع . أمَّا الأشخاص التوحديون فيبدو أن لديهم مشكلة في فهم هذه الأمور ، وفي تحديد هذه المساحة الفاصلة ، وفي إستخدام القواعد الإجتماعية في التعامل مع الآخرين . قد يُوصَفُ هذا بأنها مشكلة إجتماعية ولكن عندما تكسر القواعد الإجتماعية فإن هناك افتراضاً بأنه قد تم كسرها بقصد التواصل . فالشخص التوحديّ قد يُعْطي إشارات تواصلية والتي عليه أن يكون على وعي بها . فالإقتراب جداً من شخص غريب للتحدث إليه أو التحديق في وجوههم ، قد يمكن اعتبارها محاولة غير مرغوبة فيما كما أنها تكون مصدر مضايقة أو تهديد عدواني وخاصة إذا كان الطفل التوحدي يظهر إن الطفل عادي وواثق كما هو الحال مع الأطفال التوحديين ذوي القدرات العليا .
إنَّ حركات الجسد لا تعطينا فقط معلومات عن العلاقة بين الأشخاص ولكنها أيضاً تعكس لحظة بلحظة التفاعل نحو التبادل التواصلي . ومن الملاحظات المهمة أنَّ حركات الجسد للأشخاص التوحديين هي غير عادية وخاصةً في المواقف الإجتماعية ، لأنهم في العادة ، تكون أجسادهم مشدودة (الذي قد يكون رد فعل طبيعي للضغط السيكولوجي الناتج عن التفاعل الإجتماعي) كما أن أجسادهم ليست لديها القدرة على تغيير حركاتهم لتعكس رغباتهم أو

التغيير في اتجاهاتهم نحو المواقف أو الأفعال . فمثلاً نجد هؤلاء الأطفال في العادة لا يحركون رؤوسهم لإبداء الموافقة أو التعاطف مع ما هو مطروح ، كما أنهم لا يُعْطُون أيّ إشارة على أنهم سيأخذون الدور من خلال الاتكاء إلى الأمام . إنَّ جزءاً من ذلك قد يكون بسبب أنهم في الواقع لا يراقبون ما يتبادل بينهم وبين الآخرين من إشارات وحركات إجتماعية ، وحتى ولو كان لديه الرغبة في ذلك فإنه ليس لديهم المهارة لإبلاغ هذه الرغبة إلى الآخرين . إنَّ حركة الجسد التي تعبر عن عاطفة ما بطريقة تقليدية هي أيضاً مصدر صعوبة لهم . فالأشخاص التوحديون قد يستطيعون فهم إستخدام وسائل العرض البدائية للعواطف مثل ثورات الغضب أو الهيجان (وأحياناً القفز للدلالة على الفرح أو تحريك الأيدي مع النشوة والسعادة) ولكنهم لا يستطيعون التعرف على حركات أكثر تعقيداً .

إنَّ المشكلة التي تواجه المدرسات هي كيفية تعليم المهارات الإجتماعية بدون الاحاطة بالفهم الإجتماعي . فمثلاً يمكننا تعليم الطفل كيف يقوم بفعل التواصل والتفاهم الإجتماعي على مسافة ١٨ إنش والتي يمكن أن تكون مسافة معقولة لمعظم الأغراض في مجتمع عربي ، ولكن عندما يتم تطبيقه بصورة غير مرنة من قبل الطفل التوحدي ، ذلك يمكن أن يعتبره الوالدان رفضاً لهما . وفي الواقع فإنَّ المُعلّمة في تعليم الطفل الذي يعاني من التوحد لديها أولويتان .

الأولوية الأولى : كسر أي حاجز يضعه الأطفال قد يمنع الوالدين من الاتصال العاطفي وبالتالي لا يؤدي إلى التواصل الوثيق . وهذا يمكن عمله من خلال برنامج تدريجي لتعويد الطفل على المواجهة من خلال أن يقوم البالغ بالتقرب خطوةً بعد خطوة بينما الطفل منغمس في أنشطة يحبها وبحيث تكون الخطوات صغيرة لا تثير إنتباه الطفلّ ولا تشعره بالإضطراب لقرب الشخص البالغ الذي سيقتحم عالمه الخاص . وكبديل لذلك يمكن للبالغ أن يلعب ألعاباً مع الطفل تجعل التقارب أو القرب مطلوباً للعب كلعبه دغدغة الأنامل أو الأصابع التي يحبها الطفل ويرغب في لعبها والتي يمكن من خلالها إدخال أساليب أخرى من التواصل في اللعب . وأحد الأساليب القريبة من ذلك ، المساعدة في التواصل من خلال أخصائية الموسيقى التي من خلالها يكون للموسيقى ، دور في إبراز وتشجيع توجهات الطفل العاطفية نحو الشخص البالغ بحيث يمكن أن تنتقل العاطفة ومن خلال عمل تواصلي خارج الدروس .

الأولوية الثانية : فهي تطوير مسافة معقولة للتدريب التي لا تجعل الطفل تحت الضغط والمراقبة ومع ذلك تسمح لهم بتحقيق العملية الدراسية (آخذين بعين الإعتبار القيود على المسافة والغرفة الموجودة في الواقع) .

ومرةً أخرى فإنَّ برنامج التدرج في التعود (للوصل للمواجهة) يمكن إستخدامه لتمكين الطفل

لقبول تواجد المدرسة على مسافة معقولة لتدريسه ولكن هناك مشكلة إضافية متعلقة ، بالطلب حتى لا تخرج عن المستوى المقبول . إذا كان من اللازم للطفل أن يتواصل بفعالية ، فإن من المهم ألاّ ينظر إلى اقتراب المدرسة كخطر من قبَل الطفل وإنَّ الطفل يمكنه الاقتراب من المدرسة بدون أن يكون خطراً عليها أو أنه يشكل خطراً علَيها (ومنَ خلال الاقتراب بمسافة قليلة) . كما هو الحال مع أساليب التدخل المبكرة والمذكورة سابقاً ، فَإنَّ المدرسة بحاجة إلى القيام بالعديد من الألعاب ذات التحفيز العالي والتي يمكن للطفل أنْ يتواصَل بها مع الآخرين أو يتواصل الآخرون معه . ومثال على تلك الألعاب ، لعبة اللحاق بالآخرين والتي تبعث السعادة (التي يمكن أن يشارك فيها الأطفال التوحديون) من خلال التواصل مع الآخرين أو تواصل الآخرين معهم . أمّا بالنسبة للتواصل الإجتماعي ، فقد يكون من المناسب ، قبول التدريس من خلال قواعد محددة بالإضافة إلى محاولة تدريس التنوع والمرونة لهذه القواعد حسب قدرة الطفل على الاستيعاب .
أما بالنسبة للطفل ذي القدرات العالية ، فَإنَّ إستخدام الفيديو يساعدهم على فهم هذه القواعد والتعبير عن مشاعرهم أو كيف سيشعر الآخرون عندما نقف قريباً أو بعيداً عن الآخرين .
إنَّ إستخدامَ الفيديو ، هو الإمكانية الحقيقية الوحيدة ، التي يمكن من خلالها تعليم حركات الجسد بالنسبة للأشخاص (كالأطفال التوحديين) بالإضافة إلى تشجيعهم على إستخدام مواقف المعلم أو النموذج (أو بإستخدام مواقف حقيقية تحدث في الوقت) ، وذلك حرصاً على توضيح حركات جسم الآخرين وبالتالي استنباط المعاني منهم . ولكن لسوء الحظ فإنه نظراً للاختلافات التي يعبر بها الآخرون عن أنفسهم من خلال حركات الجسد ، ففي العادة تكون مختلفة بدرجة كبيرة مما يُوَلّدُ صعوبةً في الاستنباط لمعاني الحركات حتى لو كانت متشابهة .
ولذلك فَإنَّ فهمَنا للمعاني الإجتماعية والتواصل (والتي نفهمها عادةً لاشعوريا) هي التي تُمكّننا منَ التعرف على حركات الجسد ومعانيها والتفاعل معها .

معرفة ملامح أو حركات التواصل :

إنَّ ملامح وحركات التواصل تحصل بشكل تلقائيٍّ بحيث قد لا نستطيع ملاحظتها عندما نقوم بها وبالتالي قد نفشل في الأخذ بعين الإعتبار عدم فهمنا للتوحد . فالبالغون قد يحملون شيئاً ويسألون ما هو ويقولون : من يستطيع إخبارنا عن هذا الشيء؟ وهؤلاء قد يكونون واعين إلى أنَّ الناس الذين يخاطبونهم قد لا يعرفون إسم الشيء الذي يحملونه أو يستطيعون التعليق عليه ولكن القلّة منهم يعرفون (إلا إذا كانوا خبراء في التوحد) أنَّ الشخص الذي يوجهون له السؤال (وهو الشَخص التوحدي قد لا يعرف أنَّ الشيء الذي يتحدث عنه هو نفس الشيء الذي رفعه بيده لفحصه .

إن الأشخاص التوحديين لا ينظرون (يحدقون) بصورة تلقائية اتجاه شخص بالغ لمشاركته في التواصل ، كما هو الحال بالنسبة للأطفال الصغار ، كما أنهم لا ينظرون في الاتجاه الذي يشير إليه اصبع الشخص . وفي الحقيقة أنهم يمكنهم عمل ذلك عندما يطلب منهم ذلك (مثل أنظر في الإتجاه الذي أنظر إليه) ولكنهم لا يقومون بذلك تلقائياً . ونظراً لأننا مبرمجون أن نتوقع الموافقة والنظر تلقائياً من الآخرين إلى ما ننظر إليه ، فإننا لا نعطي تعليمات إلى الآخرين بأن ينظروا إلى المكان الذي ننظر إليه ، كما هو الحال عندما نرى شيئاً مثيراً في القطار ، فإننا نقول «أنظر إلى هذه البقرة» وعندما لا يستجيب الطفل نفترض أنَّ الطفل كان بطيئا في الاستجابة أو هو غير راغب في النظر أو لا يعرف ما هي البقرة ، ولكننا نادراً ما يخطر على بالنا أنَّ هذا الطفل قد لا يفهم التعليمات الموجهة إليه بالنظر إلى الشيء ، بأنها تعليمات بأن يقوم بالنظر في الإتجاه الذي ننظر إليه .

كما إنَّ حركات الجسد الأخرى بنية التواصل قد يكون لها نفس الغموض في أذهان الأشخاص التوحديين . فالحركات التي تدل على الإثارة أو الراحة ، قد يتعامل معها الشخص التوحدي وكأنها حركات تدل على العنف أو الهجوم ، مما يجرح إحساس الوالدين اللذين يؤثر فيهما هذا الرفض . وفي بعض الحالات فإنَّ ردَّ الفعل من الطفل التوحدي قد يكون السبب فيه ، الأثر الجسدي لحركة الفمَّ مثلاً حيث أنَّ تعبير الفم قد يبدو للطفل التوحدي كأنه صراخ . وقد يكون رد فعل يفعله الشخص التوحدي بقصد التواصل ولكنه قد يكون غير مفهوم من الآخرين .

ونظراً لعدم فهمنا لهذه الحركات وعدم معرفتنا بالحالة العقلية ، فإنَّ مثل هذه الحركات التي تظهر بدونَ سبب أو تأثير ، تبدو غريبة . فالقبلة على الجرح في الذراع مثلاً ، يمكن قبولها على أساس أنها حركةً مرتبطة بشفاء الجرح وأنّها على الأقل مُوَجّهة نحو شيء له معنى عند الشخص التوحدي . وعلى العكس من ذلك ، لو وضعنا ذراعنا على أكتاف الطفلَ التوحدي الذي أصابه الجرح ، فإن ذلك يُفْهَم من قبَل الطفل التوحدي أنه ليس له علاقة بالجرح وبالتالي قد يؤدي إلى رفضه على أساس أنه تعاطفٌ غير مرغوب فيه .

ولذلك فإن الوالدين في العادة ، يكونان حزينين لعدم قدرتهما على التخفيف عن أطفالهما بهذه الطريقة ، ولكن معرفتهما بأن حركة الفعل هذه لدى طفلهما لا تعني رفضاً لهما ولكنها رد فعل للقلق والإضطراب الناتج عن عدم فهمهما لهذا الأمر . كما أنه قد يساعد الوالدين ، أنْ يفهما أنَّ الحركات الجسدية مثل تقبيل الجرح قد تكون مقبولة من الطفل .

ومن الواضح أنَّ حركات التواصل والتي ترجع إلى شيء ما ، يكون لها تأثير كبير في المواقف التعليمية ولكن الوالدين قد يكونان حريصين على تعليمهم الحركات الساعية إلى إحداث

الراحة أو الإثارة . إنَّ التعليم المباشر لمعنى حركة جسدية معينة قد تكون مفيدة وخاصة بالنسبة للأطفال الأكثر قدرة . فالشخص البالغ يستطيع أنْ يوضح أنَّ وضع الذراع حول شخص ما يعني ، أنَّ الشخص يحبه أو أنه يسعى إلى أن يشعر الشخص الآخر بالارتياح أكثر عندما يكون مضطرباً أو سعيداً . وهذا يُمكِنْ شرحه من خلال توضيح علميٍّ بسيط وإذا تَمَّ عمل هذا الأمر بصورة كافية ، فإن الطفل سيصل تدريجياً إلى مرحلة قبول الحركات الجسدية بل قد يسعى إليها . أما الأطفال التوحديين وكذلك الذين يعانون من صعوبات تعليمية ، فإنَّهُمْ قد يحتاجون إلى برنامج مُحَدَّد والذي يمكن من خلاله للشخص البالغ أن يقومَ تدريجياً ، ببعض اللمسات الحانية أو العاطفية من خلال البناء على ما يقوم به من حركات مُمْتِعَة للطفل .

كيفية كسب الإنتباه :

كما ذكرنا آنفا ، فإنَّ الأطفال الذين يعانون من التوحد يفشلون في العادة في تحويل إنتباههم إلى شيء يشير إليه الآخرون إلا إذا تَمَّ توجيههم إلى ذلك ، كما أنهم في المقابل يفشلون في عملية التواصل ، بحيث لا يستطيعون أيضاً جذب الإنتباه المشترك مع الآخرين نحو الشيء الذي يريدون توجيه الإنتباه نحوه في محاولتهم للتواصل . وهذا يمكن توضيحه من خلال الطفل الذي يردد طلبا بجعل الغرفة خالية ، من غير أن يعرف حقيقة الأمر من أنَّ السكرتيرة ليست هناك وكذلك من خلال الطفل الأقل قدرة والذي يطلب شيئاً في ورقة يضعها تحت الطاولة حيث لا يمكن أنْ يراها أحد . وفي هذه الحال فإن الكلمات والإشارة هي طقوس ، تَعَلَّمَ الطفل أن يقوم بها بدون أن يعرف موقعها من التواصل . إن الخطوة الأولى في زيادة إدراك هؤلاء في هذه الحالات ، هي في إيجاد مجتمع حولهم يفهم محاولات التواصل التي يُجْرُونَها مع تدريبهم على بعض الاستراتيجيات التي توفر لهم هذا الحضور المتفهم لإحتياجاتهم ومحاولاتهم التواصلية .

إنَّ محاولة التدريب على النطق أو اللمس لجلب الإنتباه قد تَمَّ عملها على أسس مختلفة من التشجيع والمكافأة ولكن بنجاح محدود . وفي إطار هذا الأسلوب فإن الطفل الذي يحاول التحدث مع الآخر بدون أن يجذب إنتباهه (كأن يبدأ الطفل حديثه بدون النظر إلى العين أو بدون حركة جسدية أو كلمة للتوضيح إلى من يتحدث) يتم إهمال محاولته في الحديث بصورة مستمرة في البداية ، ثم بعد ذلك يسأل الشخص الطفل هل أنت تتحدث معي؟ إنك لم تنادني ولم تنظر إليَّ ولذلك فإنني لم أعرف؟ إنَّ إحدى نتائج إستخدام هذا الأسلوب أنَّ الطفل يبدأ يعرف أنَّ عليه أنْ يجذب إنتباه الشخص في ظروف معينة ولكنه لن يستطيع تعميم هذا الأمر في

الحالات الأخرى .

إن الطفل الأقل قدرة يمكن تعليمه إستراتيجية جذب الإنتباه كشيء روتينيٍّ على أمل أن إستخداماً روتينياً (مع ربطها بجذب انتباه الطفل إلى نتائج استراتيجيته بكلمات مثل الثناء مثل ممتاز وشاطر لأنك التهمت البطاطس مما يجعلني أرى إشارتك وبالتالي أعرف ماذا تريد) بأن ذلك سيؤدي إلى فهمه لهذه الأمور . وطبعاً في بعض الحالات ، فإن الطفل قد يكون اكتسب أسلوباً فاعلاً في جذب الإنتباه ولكنها قد تكون عنيفة مثل الضرب لطلب شيء مما قد يتطلب أن نعلمه بدائل أخرى . كما أن الطفل قد يجذب الإنتباه ولكنه لا يعلم ماذا يفعل بعد جذب الإنتباه مما يعني أننا لابد أن ندربه على كيفية إستخدام أنشطة التواصل مثل طلب الشيء أو التعليق على الشيء ومتى يطلب هذه الأنشطة .

فهم المقصود بأدوات الاشارة :

إن الأشخاص الذين يعانون من التوحد ، لديهم صعوبة في سرد القصة ، سواء كانت حقيقية أم خيالية بطريقة تتضمن الجوانب الأساسية في القصة ، كما أن فهم القصة من قبَل الأشخاص الذين يعانون من التوحد ، يمثل أيضاً صعوبةً أخرى ، يمكن التغلب عليها باستراتيجية واعادة الفقرات وليس التفاصيل .

إن جزءاً من المشكلة في اتباع هيكل تسلسلي يبدو أنه ينبع من الفشل في وضع نموذج عقلي للمحاورة والتي يكون للأشخاص أو الأشياء أدوار متسلسلة . . وبالتالي فإن المرجع المستقبلي للشخصيات يضيع ادوات المخاطبة بأنا وأنت وهم الخ . . مما يصعب على التوحدي المتابعة في تسلسل الاحداث . وبالتالي فإن قصة أو حادثة في الحياة التي يكون فيها السيد أحمد مثلا هو الشخصية الأساسية تتطلب من المستمع أو المتابع لها أن يكون دوره في متابعة الشخصية من خلال كلمات القصة أنها قامت ذهبت . . الخ كإشارة لها وبالتالي تكون مفهومة للمستمع . والفشل في عمل ذلك يعني أنه سيكون من الصعب على مستمع القصة ، تتبع تسلسلها بصورة مترابطة ، نظراً لعدم وجود شخصية رئيسية توفر الموضوع الذي يتم التعليق عليه . إن هناك بعض الأدلة التي تؤكد أنَّ الأشخاص التوحديين يمكنهم فهم وإستخدام الإشارة إلى المتحدث فهي أو هو إذا كان الإسم كاملاً موجوداً في نفس الجملة ولكنهم لا يستطيعون الإستماع بفعالية إلى القصص أو الحادثة التي تتضمن إشارات إلى المتحدث بدون ذكر اسمه الكامل ، إذا كانت موجودة في جمل أخرى .

كما أنَّهُ من المعتاد ، أنَّ الأشخاص التوحديين يفشلون في متابعة النموذج العقلي للمستمع (أو

حتى الوعي بوجوده) وبالتالي لا يوردون بعض التعليقات المنطقية التي تساعد المستمع على متابعة القصة أو المحادثة بفعالية كما يذكرها المتحدث . كما أُقْتَرِحَ أعلاه ، فإن المهارات اللغوية المرتبطة بتناسق المحادثة (مثل إستخدام أنا- أنت- هو . . الخ . والتي يبدو أنه يتبع خط تطور طبيعياً وليست بعيدة عن القدرات اللغوية لهؤلاء الأشخاص . ولعل الجوانب الإجتماعية والإدراكية للمحادثة وتسلسلها هي التي تكون مضربة بصورة كبيرة .

حتى يمكن التحدث عن الحوادث السابقة ، فإن على الطفل أن يفهم ترتيب تسلسل الأحداث وكيفيتها بالإضافة إلى وجود الذاكرة الشخصية لديه للاحداث وتذكرها . وفي العادة فإن الأطفال ذوي التطور الطبيعي ، يحوزون على هذه المهارات من خلال المهارة في سؤال الوالدين في مرحلة قبيل دخول المدرسة النظامية والتي تمكنهم من بناء إطار تترتب فيه إجابات الوالدين . ومع مرور الوقت فإن هذا الإطار يكون ذاتياً عند الطفل وبالتالي يعرف الطفل المعلومات التي يحتاج ذكرها إلى الآخرين ، عندما يود سرد قصة عليهم . أمَّا الأطفال التوحديون فإنه من النادر أن يتعرضوا لمثل هذا التعليم الهيكلي حول تسلسل الأحداث نظراً لصعوبات التواصل والتفاعل الإجتماعي . ومرةً أخرى فإنهم يكونون يعانون من صعوبتين ، حيث إن لديهم صعوبة داخلية للتعلم كما أنه لا تتوفر لديهم الفرص لإكتساب المهارات المناسبة .

إنَّ الأطفال التوحديين يمكن تعليمهم بصورة أفضل تسلسل الأحداث (الحوادث الشخصية ، الحوادث الحياتية المرتبطة بالآخرين أو حتى الحوادث الخيالية) من خلال تحليل القصص . وهذا يمكن الوصول إليه بسهولة عندما يكون لدى الطفل مهارات لغوية كافية (ويفضل مهارات كتابية أيضا) والتي يمكن من خلالها إبراز تسلسل الأشياء بصورة منطقية . كما يمكن تحقيق الكثير للطفل الذي لا يحوز مهارات المحادثة من خلال إستخدام الصور أو اللوحات . إنَّ الهدف الأساسي هو مساعدتهم على إدراك الهيكل الكلي للقصة ، ولخلق الهيكل كنموذج عقلي عندما يسمعون أو يقرؤون قصة وكذلك مساعدتهم في إستخدام هذا الهيكل عندما يودون سرد القصص للآخرين .

إنَّ الوالدين والمدرسين يمكنهم البدء في إستخدام هذا الأسلوب من خلال تحديد وقت بعد كل حادثة حياتية أو قصة (وقد تكون أمراً لازماً عند الذهاب للتسوق أو الأكل في مطعم للتأمل في هيكل كل قصة ومعانيها) . وبالنسبة للأطفال ذوي المقدرة اللغوية ، فإن هذا يعني حثهم على الحديث عما حدث قبل قليل وخاصة حثهم على الحديث عن شعورهم عن ماذا حدث؟ وهذا قد يكون صعباً بالنسبة للأشخاص التوحديين ، الذين تكون لديهم صعوبات في التحدث عن

مشاعرهم ولكن من المهم محاولة تطوير مهارة التقييم لديهم ، لأننا كما رأينا سابقاً فإن ذكريات الحوادث الشخصية تعتمد بدرجة رئيسية على الجزء العاطفيُ من الذاكرة .

وبالطبع فإن الفهم الكامل لتسلسل الحوادث أو الجزئيات لا يتعلق فقط بهيكل تسلسلها بل أيضاً بمحتوياتها وهذا بالطبع يتضمن العنصر البشري . فالقصص الخيالية تعتمد أساساً على فهم دوافع ونوايا الأشخاص وطباعهم وهذا يعني الإعتماد على فهم الطفل للعالم الحقيقي حوله وعلى فهم الحالة العقلية السائدة . وكما رأينا سابقاً فإن الأشخاص التوحديين لديهم في- أحسن الأحوال- فهم غير مكتمل أو في أسوأ الأحوال عدم وعي بوجود المستوى على الأخلاق . والعالم الخارجي يوفر فرصاً على الأقل لفهم التوضيح السلوكي لبعض الحالات العقلية للأشخاص (مثل التبسم عندما يكون المرء سعيداً أو البكاء عندما يكون المرء حزيناً) ولكن القصص التي تُرْوَى في العادة ، يكون من النادر ان تعطي الوصف السلوكي للأشخاص المشاركين . ولذلك فالطفل يكون محروماً من المصدر الرئيسي لفهم وتوقع السلوك . وبدلاً من ذلك يقدم له وصفاً مباشراً لحالة عقلية والتي لها معنى بسيط في ذهنه أو لا معنى لها أحياناً .

ولذلك فإنه من الأفضل البدء بسرد قصصي أو ذكر تسلسل الحوادث من واقع الحياة والتي تتيح للطفل فرصة أكبر لتطور فهمه حول لماذا وكيف يتفاعل الناس وتكون ردود فعلهم من خلال تحليل سلوكهم . ومن الجدير بالملاحظة ، إنَّ الأشخاص التوحديين الأكثر قدرة ، يزداد اهتمامهم بالخيال ، إلا إنه في الأغلب يقتصر على الخيال العلمي . وضمن هذا الأسلوب ، يحاول المؤلف أن يكون تأليفه حول غريب من خارج كوكب الأرض والتي لا ينطبق عليها توقع الحواس حول السلوك الإنساني وبالتالي يكون الشخص التوحديٌ قادراً مثله مثل غيره من الأسوياء على فهم وتوقع سلوك هؤلاء الأغراب .

وأخيراً فإن المعلمة بحاجة إلى مساعدة الطفل التوحدي في خلق نماذج عقلية لأنفسهم ، مع الأخذ بعين الإعتبار إن السلوك العقلي من الصعب إثارته أو مراقبته . ولعل واحداً من الأساليب لبدء هذه العملية هي في إستخدام الأغاني (أو الألحان ولكن في العادة الأغاني تكون أسهل في الإستخدام وأكثر فعالية) . فالأطفال يمكن تعليمهم أغنية حتى يستطيعوا غناءها بمفردهم ومن ثمّ تدريجياً ، يتم حذف الكلمات من الأغنية وتستبدل بحركات أو إيماءات . وبعد ذلك ، فإن الأطفال بحاجة إلى ترسيخ الكلمة المفقودة في ذهنهم لينضموا إلى الأغنية في مكان الكلمة الصحيح . وأما لحن الأغنية فهو يساعدهم في الوصول إلى ذلك ويعطيهم الخبرة في التوصيف العقلي لها بطريقة سهلة المنال .

منهج للتواصل :

إن التوحد في العادة يكون مرتبطاً بصعوبات تطورية إضافية والتي تؤثر على إستخدام اللغة . وفي بعض الأحيان هناك صعوبات لغوية فريدة . وهذا هو الأرجح أنه الواقع بالنسبة للأشخاص التوحديين والذين لديهم مهارات لا بأس بها للتواصل بدون إستخدام اللغة المنطوقة والذين قد يقدر لهم أن يكونوا صامتين خلال حياتهم .

وأكثر من ذلك حدوثاً ، وجود صعوبات تعليمية إضافية والتي إذا كانت شديدة ، فإنها ستؤدي إلى محدودية وتأخير تطور اللغة لديهم . وعندما نضيف إلى ذلك صعوبات التواصل الناتجة عن إعاقة التوحد ، فإن ذلك يجعل الأمر أكثر صعوبة على الطفل لتعلم اللغة . كما أن وجود صعوبات لغوية إضافية إضافة إلى ما سبق ، سيزيد من صعوبة إكتساب اللغة . ونظراً لأهمية اللغة كمقياس تنبؤيٍّ للتطور التعليمي والإجتماعي في المستقبل وبعد ذلك كمقياس لرفاهية الحياة ، فإنه يبرز أهمية أن يؤكد التعليم على وجود أساليب بديلة للغة بالنسبة للذين لا يستطيعون إكتساب المحادثة والكلام . وستظل هناك الصعوبة في تحديد التوقيت المناسب لتجربة بديل آخر للغة وكذلك أيّ الأساليب المتوفرة هو الأفضل .

وحول النقطة الأولى وهي المتعلقة بمتى ييأس المربي من تعليم الطفل اللغة المنطوقة ، فإن الجواب وبإختصار عدم اليأس أبداً ولكن لا يعني ذلك أيضا عدم تعليم الطفل الأساليب اللغوية غير المنطوقة . وتظهر الدلائل على ان الأطفال إذا لم يحوزوا على مهارة التحدث والنطق عندما يبلغوا سن الثانية عشر ، فإن الأمل ضعيف في تحقيقها بعد ذلك . ولكن كما نعرف فإن لكل قاعدة استثناءات ، ولابد أن نأخذ هذه النتيجة كمرشد فقط . وليس بالضرورة أن ننتظر حتى تفشل جميع محاولاتنا لجعل الطفل يكتسب مهارةَ النطق باللغة قبيل تجريب الأساليب الأخرى . فقد يكون تعليم الطفل بعض الأساليب الأخرى ، قبيل اليأس من إمكانية تعليمه اللغة المنطوقة ، وسيلة لزيادة قدرته على إستخدام اللغة ، على أمل أن يساعد ذلك على فهم اللغة المنطوقة وليس بالضرورة بديل لها .

ومع ذلك ، فإن هناك بعض الدلائل التي تُظهرُ أن الأشخاص التوحديين لديهم صعوبة في قبول المعلومات من أكثر من قناة أو جهة في نفس الوقت وهذا جعل بعض المربين يقترح أن لا يتم تعليم الأساليب البديلة للغة المنطوقة جنباً إلى جَنْبْ اللغة المنطوقة ولكن يتّمُ تعليمها بصورة منفصلة . ولكن هناك آخرين أبرزوا دلائل على أنَّ تعليم الشخص التوحدي أسلوباً بديلاً للغة المنطوقة جنباً إلى جنب اللغة المنطوقة قد ساعد على تطور اللغة المنطوقة لديه . كما أنَّ العديد

من الممارسين يرون أنّه من الطبيعي أنْ تستخدم الإشارات واللوحات في تعليم اللغة . وتقترح بعض الدراسات المبكرة أنَّ اللغة المنطوقة لم تتطور لدى الأشخاص التوحديين إذا كانوا يدرسون النطق جنبا إلى جنب الإشارة فقط ولكنها تتطور إذا كانت هناك تدريبات لغوية إضافية . كما أنَّ آخرين يدعون إلى أنَّ اللغة المنطوقة لا يمكن أن تتطور من خلال أسلوب الإشارات . وفي دراسة علمية قام بها أحد مؤلفي الكتاب تناولت عشرة أطفال على مدى ثمانية عشر شهراً ، بعض الأطفال فقد بدأوا بالنطق خلال فترة الدراسة ولكن لم يكن هناك علاقة سببية بين ذلك وعدد الإشارات التي حازوها أو إستخدموها وبعض الأطفال قد أجاد إستخدام ٣٠٠ إشارة ولكنه لم يستطع النطق تماما .

إختيار نظام للتواصل :

مع إن الهدف الرئيسي هو التواصل ، إلا أنه لا يمكن تحقيقه بالكامل إلا أن يكون لدى الشخص الوسيلة لتحقيق التواصل . ومن الواضح أنَّ معظم الآباء والأمهات والمربين يودون ان يتواصل التوحديون مع الآخرين بإستخدام اللغة المنطوقة (وإن أمكن الكتابة فهذا أفضل) والتي يستخدمها المجتمع من حولهم . وهذا مهم لسبب واضح في أنّه يسهل التواصل مع العائلة والمجتمع الواسع وذلك لتحقيق الإستفادة من كل المواد التعليمية والثقافية المتوفرة لديهم كما أنها تساعد الشخص التوحدي على التكامل مع المجتمع ونشاطاته . ولذلك فإن من الأهداف الأولية لأيِّ برنامجٍ تربويٍّ هي تحسين مهارات اللغة المنطوقة إضافة إلى تعليم التواصل وكيفيته . ولكن كما سنرى ، فإن هذا لن يكون هدفاً يمكن تحقيقه بالنسبة للجميع على المدى الطويل .

إنَّ اختيار أفضل نظام للتواصل سيعتمد بدرجة ما على مقدرة الفرد ومحتوى التعليم . فالمربون والآباء والأمهات (لابد أن يكون هناك إتفاق بينهم على قرار اختيار نظام التواصل) يجب أن لا يبنوا قرارهم فقط على تفضيل الطفل لطريقة معينة (الأشياء المرئية مثلاً) بدون الأخذ بعين الإعتبار المحيط أو البيئة التي يتم فيها التواصل . ولذلك فإنه من المناسب ، للمربين في المدرسة ، إقتراح برنامجٍ فرديٍّ للتواصل لكل طفل فقط على أساس أنَّ الطفل سيستخدم نظاماً لغوياً يتناسب وخصوصية نشاطه وقدراته الإدراكية واللغوية والجسدية . وقد تكون النتيجة ان يكون الطفل في موقف يرى فيه نموذجاً ذاتياً للتواصل لا يستخدم في عملية التواصل البتَّة . إن روح التواصل هي ما يستخدم على الأقل ، مع وجود التفاوتِ الفرديِّ ضمن الطبقة أو العائلة .

تعليم الإشارة :

إنَّ الفوائد العديدة للإشارة بالنسبة للأشخاص التوحديين قد تَمَّ إثباتها من خلال العديد من

الأبحاث ، ولكنها مع ذلك فهي ليست حَلاًّ سحرياً لمشاكل التواصل في التوحد . إن زيادة التجارب التعليمية في تعليم الإشارة للأشخاص التوحديين ، قد زاد من بيان الفوائد المكتسبة منها ولكنه أيضاً قد أبرز محدوديتها في تعليم التواصل بالإضافة إلى أنه أظْهَرَ مجالات جديدة من محدودية الإشارة وقلة أثرها .

أما إجماليُّ المَنافع المتَوقعة مَنها على النحو التالي :

١- بالنسبة للأشخاص ، الذين سيظلون لا يتمكنون من النطق ، فإنها توفر لهم وسيلة بديلة والتي يمكن من خلالها أن يتعلموا كيف يتواصلون مع الآخرين .

٢- إن الإشارة توفر وسيلة شاملة للتواصل والتي تساعد على فهم التواصل نفسه كما تساعد على إستيعاب اللغة المنطوقة .

٣- إن إستخدام لغة الإشارة غير العادية للمعلم يجعل هؤلاء المعلمين يقللون من إستخدام اللغة المنطوقة المصاحبة كما قد يقتصر مع الزمن إستخدام اللغة المنطوقة في مجالات معينة فقط .

٤- لابد من الأخذ بعين الإعتبار ، هل إستخدام الإشارة مع زميل هي الطريقة المناسبة لجعل طفلٍ توحديٍّ قادر على الكلام ، ليأخذ بعين الإعتبار حاجة المستمع إلى المحادثة .

ومع كل هذه الفوائد ، إلا أنَّ هناك بعض المساوئ التي نستطيع أن نُجْمِلَها فيما يلي :

١- إذا تَمَّ إستخدام لغة الإشارة كبديلٍ للغة المنطوقة فإنها تُقَلِّل من فاعلية بيئة التواصل لأنها ستكون مقتصرة فقط على الأشخاص الّذين يفهمونَ لغة الإشارة . وهذا الأمر قد يكتسب بعداً آخر ، لأنَّ الأشخاص التوحديين الذين لم يستطيعوا تطوير لغة منطوقة ، لديهم نفس القدر من الصعوبة ، لتعلم لغة الإشارة وبالتالي فلن يكونوا ماهرين بدرجة كافية تُمكِّنُهمْ من الإنضمام إلى أمثالهم ممن يُجيدُونَ لغة الإشارة . وبالتالي فَإنَّ تعلم لغَةِ الإشارة لا تساعد الأطفال التوحديين على التواصل مع غيرهم . كما أنَّ لغة الإشارة الذاتية لديهم لن تكون مفهومة خارج نطاق بيئتهم التعليمية . وحتى مع توفر مدارس عديدة إلا إنَّ الماهرين في لغة الإشارة ، سيكون دائماً عددهم قليلاً .

٢- إنَّ إستخدام الإشارة كوسيلة لتحفيز الشخص نحو الكلام ، قد يساعد الشخص على فهم اللغة المنطوقة كما إن الإشارة قد تَجعل بعض نشاطات التواصل أكثر وضوحاً . ومع ذلك ، فإن الطريقة التي يتم تعليم الإشارة بها في العديد من المدارس ، مع وجود مستوى متواضع من المهارة في إستخدامها من قبَلِ الجهاز التعليمي ، يعني أنَّ الطفل ستكون معرفته محدودة ، لنماذج صالحة في كيفية إستخدام الإشارة في مواقف فعلية . وبالتالي تصبح الإشارة رَدَّ فعل

بدون معنى والذي لابد أن يقوم به الشخص بالكامل للحصول على ما يريد .

٣- ومع ما ذُكرَ سابقاً ، إلاَّ أنَّهُ من الحقيقة أيضاً ، أنَّ عدم المهارة في إستخدام الإشارة ، قد تكون له نتائج مفيدةَ في إستخَدام اللغة والإشارة إلاَّ أنَّ له أيضاً تداعيات . سوف لن يفشل فقط في إستخدام الإشارة في تحقيق أهدافه من التواصَل (كما ذكر آنفاً) ولكنه سيفشل في إستخدام الإشارة بصورة مطلقة (لأنه يستطيع التفكير بالإشارة السلبية) كما سيفشل في إستخدام الإيحاءات أو الملامح الجسدية التي تساعد على التَواصل (وذلك لأنهم طُلبَ منهم عدم إستخدام الايحاءات والحركات الجسدية نظراً لتعليمهم إستخدام الإشارة بصورة دائمة) . والنتيجة النهائية أنَّهُ سيتوفر للطفل مساعدة أقل في فهمِ اللغةِ المنطوقة عند مقارنتها بالمساعدة الممكنة في موقف لو لم تكن هناك إشارة .

٤- إنَّ واحدة من الفوائد الجليَّة للإشارة ، والتي هي في تمكينها الطفل من التركيز على حاجات المستَمع ، تفقدُ فاعليتها في العديد من المؤسسات التي تستخدم الإشارة فيها لتعليم الأطفال غير القادرين على النطق .

إنَّ خُلاصَتَنَا ، بعد هذا الاستعراض الوفيٌ لفوائد الإشارة ومساوئها ، إن الإشارة لابد من الإستمرار فَي تعليمها لكل الأطفال في المدارس ولكن ربطها بنظام صور والتي تكون معانيها واضحة لدى الآخرين العاديين وكذلك للطفل نفسه (فبطاقات الرموز) قد تؤدي هذا الغرض للبعض ولكن البعض الآخر قد يحتاج إلى صور الأشياء نفسها) . فالإشارة لابد أن يَتّمَّ تعليمها في محيط التواصل ، كما هو الحال مع اللغات الأخرى . كما على المربين أن يحاولوا إستخدامها لإستخداماتهم في التواصل . إن التركيز يجب أنْ يكونَ على الإشارة أو ملامح الجسد وإيحاءات الشخصية أو معاً كوسيلة توضيحية للطفل للغة المنطوقة وكذلك بيان مواقف التواصَل . إن إيحَاءات الجَسد يجب عدمَ نسيانها لأنَّها قد تجعل الطفلَ مضطرباً بل يجب احترامها كوسيلة لتحفيز اللغة المنطوقة كما هو الحال مع الإشارة . يمكن الإستعلام هنا عن نظام ماكتون التواصلي كأحد البدائل .

إستخدام رد فعل الطفل :

إن معظم التصورات حول تعليم الأطفال التوحديين تؤكد على أهمية تطبيق الأسلوب الذي يكون متمركزاً حول الطفل نفسه مع إنَّ الواقع ليس كذلك في معظم الأحوال . فالبدء بعملية التواصل ، من خلال غرس المعاني فَي تعابير الطفل اللاتواصلية ، هو أيضاً مرتكز التطور الطبيعي للغة والتواصل . إن هناك بعض الأبحاث العلمية التي تُثبت فاعلية بعض الأساليب ،

مثل تقليد ردود فعل الطفل اللغوية ، والتي تجعل الأشخاص التوحديين يوجهون إنتباههم إلى الآخرين ولتعديل سلوكهم . وهذا ليس فقط له قيمة في البدء في عملية التواصل في الطفل وخاصةً الذي ليس لديه وسائل أخرى للتواصل ويحاجة إلى أنّ يبدأ من الصفر ، بل إنها مبدأ يمكن الإستفادة منه عندما يتم تطبيقه على أطفال أكثرً قدرة والذين لديهم قدر بسيط من المهارات اللغوية ولكنهم عاجزون عن التواصل . كما سنرى في الفصل التالي ، فإن التأتأة تكون مبدأ والهدف منها هو قصد التواصل في معظم الحالات ، وبدلاً من إسكات الطفل عن التأتاه وعدم تشجيعه ، فإن الواجب علينا أن نبني على هذه التأتأة والتي في أساسها هي محاولة للتواصل ، بالعديد من جوانب التواصل . ونفس المبدأ ينطبق على أولئك الذين هم غير قادرين على إستخدام اللغة المنطوقة ، فإن علينا أن نبحث عن قصد للتواصل والذي قد يكون متوفراً أو غرسه إذا لم يكن هناك . وإذا رأينا سلوك اللغة لدى الأطفال التوحديين في ضوء الصعوبات الرئيسية في التواصل والتي تمّ مناقشتها آنفاً آخذين بعين الإعتبار المشاكل التي تنتج من الإستخدامات التربوية المعنية للغة ، فإنه يمكننا تطوير أساليب مرتبطة أكثر لتسهيل التواصل بدلاً من الإهتمام فقط بجعل السلوك متسقاً .

تعليم التواصل :

إنَّ البرامجَ التعليميةَ مثل TEACCH تُوَضِّحُ الأبعاد التي لابد من أخذها بعين الإعتبار عند تعليم مهارات التواصل ، كما تؤكد أهمية تعليم بعد واحد من التواصل في وقت ما . وبالتالي فإن تعليم اللغة للأطفال التوحديين يحتاج إلى أن نبتعد عن الأساليب القديمة في تعليم الكلمات (سواء كانت لغة منطوقة أو إشارات) وأنْ تُركِّزَ على تعليم تعابير لغوية أكثر تعقيداً مثل التركيز على تعليمِ الأسلوب والكلمات التي تؤدي إلى التواصل . فالشخص ليس بحاجة إلى أن يتعلم بعض الوسائل للتواصل مع الآخرين ولكن الأولوية الأساسية هي في تعليمه عن التواصل . فمعظم التعليم المتخصص ، يُرَكِّزُ على جوانب المعنى كما يركز على الأسلوب والكلمات مع الأخذ بعين الإعتبار أنَّ تعليم الطفل التوحدي في موقف مُعيّن لا يعني أنَّ الطفل التوحدي ستكون له نفس المهارة في موقف آخر أو مع شخص آخرَ . والبرامج القائمة تتأقلم مع هذه الحقيقة من خلال أمرين أولهما التعليم من خلال محتوى نشاطيٌ وظيفيٌ حيث يمكنه من إستخدام السلوك وثانيهما من خلال تعليم عمومية المهارة .

وعموماً فإن الأسلوب والكلمات والمعنى يتم تدريسها في الأغلب ولكن ماذا عن المحاور الأخرى وهي : المحتوى ووظيفة التواصل ومعظم المربين يجد صعوبةً بالغةً في الفصل بين هذين

المحورين ذهنياً وأمّا في الواقع العملي ، فليس هناك حاجة إلى الفصل بينهما ، ولذلك فإنه يتحدث في الحقيقة عن محور مفقود واحد ولكنه هو الذي يحدد الصعوبة في التوحد وهو الذي يكون مرتبطاً بالتواصل نفسه . والسبب في إهمال هذا المحور في التعليم قد يكون لأنه جزء طبيعي من موقف إجتماعي عادي وبالتالي من الصعب فصله كمحور ، وأكثر منه صعوبة ، التفكير في تدريسه .

كما أنّ هناك أيضاً نقطة تعليمية مهمة لابد من أخذها بعين الإعتبار ، وهي أنّ التعليم في الأغلب لن يكون ناجحاً إذا تمّ تدريس أكثر من محور أو بعد في نفس الوقت . وهذا يمكن إغفاله كعامل خاصةً إن كان أحد المحاور وهو من طبيعة التواصل والذي سيكون طبيعياً لمعظمنا ضمن تصرفاتنا العادية . فمثلاً يمكن للطفل أن يطلب تفاحة ضمن عدة مواقف ، مثل إبرازه قدرة لغوية (مثل قول كلمة تفاحة) أو من خلال موقف (من خلال عدة أشخاص مختلفين في مناسبات مختلفة في أماكن مختلفة أو كذلك وظيفة (مثل طلب شيء) . إن هذا الطفل يحب التفاح وتعلّم أن يُطلقها بسهولة عادية . والمدرسة متأثرة بهذه العلامات المُشجّعة من الطفل ، تحاول عندما ترى كمثرى في وعاء ، أن تعلمه أن يقول «كمثرى» ولكن في هذا الوقت تجد صعوبة بالغة وتفشل في ذلك حتى بعد أسابيع من المحاولة ، ماذا حدث؟

وفي الظاهر ، فإن تعلم قول «كمثرى» لا يبدو مختلفاً عن تعليم قول «تفاح» ولكن الطفل لا يحب الكمثرى وبالتالي عندما يطلب منه قول «كمثرى» فهو كمن يطلب منه عدم إستخدام وظيفة التواصل من خلال الطلب (كما هو الحال مع التفاح) ولكن إستخدام واحدة من الملاحظات . وكما لاحظنا فإن الملاحظة هي وظيفة صعبة ليفهمها الطفل التوحدي مقارنةً مع الطلب ولكن هذا الأمر ليس هو المشكلة الحقيقية . إنّ العائق الرئيسي للطفل هو أنْ يُطلَبَ منه تعلم شيئين في نفس الوقت وهو يتعلم كلمة جديدة (وهي الكمثرى) ووظيفة تواصل جديدة (هي التعليق على شيء) .

إنّ أفضل برنامج للتعليم ، والذي تكون له فرصة للنجاح ، هو الذي يركز أولاً على تعليم وظيفة التواصل الجديدة مثل التعليق أو الملاحظة ، مع إبقاء كل شيء على ما هو عليه . وبالتالي فإن الطفل يتم تعليمه ليقول تفاحة عندما يكون قد انتهى من أكل واحدة (ولا مانع أن يأكل أكثر من واحدة عندما تكون لديه الرغبة في أكل أكثر من واحدة في نفس الموقف) وبافتراض إنه لا يريد واحدةً أخرى في هذه المرحلة . وقد تفترض المعلمة إنه ليس هناك حاجة لمزيد من التعلم لأنه يستطيع أنْ يقول تفاحة الآن ولكن في هذا الوقت فإنه مطلوب منه إستخدام كلمة تفاحة في

التعليق على تفاحة في الإناء أو في شجرة أو صورة تفاحة في كتاب وبالتالي قد تجد المربية أنَّ الطفل لا يستطيع تلقائياً تطبيق إستخدامه لكلمة تفاحة عندما يطلب التفاحة كما هو في إستخدامه كتعليق عليها سواء كانت في إناء أو صورة في كتاب مثلاً . وبالتالي فإنه من غير المناسب الطلب من الطفل ، قبل أن يكون قادراً على إستخدام لفظ تفاحة في إستخدامها كتعليق من قبله ، أن يتعلم إستخدام كلمات جديدة (مثل الكمثرى) وإستخدامها بنفس الطريقة . فهو يحتاج إلى فهمها كاملاً وتطبيق إستعمالها في اماكن مختلفة (التعميم) قبل تعليمه كلمة أخرى .

تعليم وظائف التواصل :

إن من أسهل وظائف التواصل التي يمكن البدء بها هي تلك المرتبطة بالطلب وذلك لأنه من السهل تجسيدها وتوضيحها ، ولأنها كما رأينا فهي أولى وظائف التواصل (وأحياناً الوحيدة) التي تتطور لدى الشخص التوحديّ . لنأخذ مثلاً موقفاً كثير الحدوث في الحياة اليومية في المدرسة ، عندما يكون الطفل والمعلمة جالسين حول طاولة يتناولان بعض المشروبات أو يأكلان بعض البسكويت أو قطعة من الفواكه (لدى الناس الحريصين على الأكل الصحي) . في العادة فإن الأطفال يُطلَبُ منهم السؤال عَما يودون الحصول عليه بوسيلة ملائمة (الإشارة إلى الشيء أو النطق به أو إعطاء إشارة عنه) وذلك قُبَيْلَ إعطائه الشيء . وبالتالي فليس هناك خطأ في هذه العملية ، ولكن هل الأطفال يتعلمون التواصل من خلالها؟ قد يتعلمون بعض مهارات التواصل المناسبة- مثل ممارسة الألفاظ الصحيحة ، إستخدام نموذج للتواصل متطور (مثلاً لا تقبل المدرسة الإشارة إذا كان الطفل قادراً على النطق أو الإشارة إلى صور الشيء إذا كانَ هناك خيارات) أو إستخدام نموذج من التواصل تكون له وظيفة ضمْنَ ذلك الموقف (بحيث تُحَقِّقْ النتائج المَرْجوَّة) . ولكن هذه الطريقة أو العملية لا تساعد في الواقع الأطفال لتعلم ما هو هدف التواصل .

إنَّ ما تعلمه الطفل في ذلك الموقف هو روتين خاص مرتبط بمحتوى مُعيَّن والبعض قد لا يستطيع إستيعاب أنَّ التواصل يحدث الآن ، وبالتالي فقد يستخدمون الإشارة تحت الطاولة ويهمسون بطلبهم بصوت خفيف أو يكلّمون الحوائط بدونَ وجود أيّ شخص يستمع إليهم . وإذا أرادوا مثلاً طلب وجبة خفيفة ، فما هو الخطأ الأكثر شيوعاً بينهم؟ إنَّهُم يتجهون لأخذ الوجبة الخفيفة بدون سؤال أحد . كما هو الحال في معظم الأخطاء ، فإن هذا هو أكبر لما يتعلموه هم . والموقف واضح حيث لا توجد حاجة حقيقية للتواصل ، حيث أنهم يستطيعون أخذ ما

يريدونه . ومن خلال محاولتنا منعهم من أخذ الشيء وتعليمهم حركة أولية والتي لابد من الإلتزام بها ، فإن المعلمة لا تعلمهم التواصل ولكن تعلمهم الإلتزام وحسن اللياقة وانتظار الرد وغيرها من أنواع السلوك الحميد . ومع أنَّ هذه كلها مهارات مطلوبة إلا أنها ليست ذات إرتباط مباشر بوظيفة التواصل . ولتحقيق ذلك فإن المعلمة عليها التأكد من ان الأطفال بحاجة إلى التواصل من خلال طلب الشيء وذلك من خلال تحكم المربية بالوجبات الخفيفة وعدم جعلها شيئاً يمكن أخذه وتناوله . (هذا الموقف قبل ان يتعلم الطفل التواصل بصورة جيدة ويعتمد على نفسه في اعداد وجباته وإحتياجاته) .

كما لاحظنا ممَّا سبق ، فإنه حتى يتعلم التواصل من خلال موقف الطلب ، فإن حصول الطفل على ما يريد لابد أن يتم من خلال شخص آخر . وبنفس المفهوم ، فإن المعلمة عليها تكوين حاجة للتواصل حتى تستطيع أن تُدَرِّسْ وظائف التواصل وهذا يزداد صعوبةً إذا كانت وظيفة التواصل التأثير على الحالة العقلية . إن التعليق هو مثال الوظيفة التي يمكن بنجاح تعليمها من خلال إستخدام رغبات الطفل (بإستخدام مبدأ البدء من حيث هو الطفل وإستخدام سلوك عفويٍّ لخلق قصد للتواصل) . وهذا يمكن فعله من خلال منع الطفل من الحصول على شيءٍ يحبه (أمام أعين الطفل) من خلال خطوة من سلسلة من الأوعية المرسومة بطريقة معينة مثل صورة شيء يعرفه الطفل ولكنه غير مرتبط به . فالطفل عندما يريد أن يسأل عن الشيء الذي يرغب فيه يجب أن يحدد الوعاء الذي هو فيه من خلال إعطاء العنوان المحدد . وهذا يمكن تكراره لأنواع مختلفة من الأوعية ولكن مع الشيء الصحيح الذي لديه نفس العنوان . وفي هذه الحالة يكون لهذا العنوان أثر على الطفل ولكنها لا تمثل شيئاً يريده الطفل . وبالتالي فإنه عندما يلاحظ الطفل العنوان (يتم تقديمها له من خلال كتاب صور) ، والتي نرجو ، أن تجذب إنتباهه إليها من خلال عناوين ويكون الطفل قد علَّقَ على أيِّ شيء بدلاً من الطلب .

السلوك المزعج أو التوحدي كوسيلة تواصل :

من إحدى الوسائل المفيدة في فهم السلوك التوحدي هي معاملته وكأنه وسيلة للتواصل ومحاولة العمل على التعرف على وظيفة التواصل الذي يوفرها هذا السلوك . وسَيَتِّمُ تناول هذا الموضوع بالتفصيل في الفصل الخاص بإدارة السلوك .

المهارات التي يجب تعليمها إجبارياً في منهج التواصل مقارنه مع المنهج الإصلاحي :

حالما نبدأ المهارات المطلوبة لتعلم التواصل ، تبدو جميعها عملاً ميئوساً منه . وهذا الأمر بارز ، كما هو الحال في معظم الحالات ، عندما يكون الطفل لا يفهم إطلاقاً طبيعة التواصل ويحاول

فقط تطبيق بعض الأساليب التعليمية والنمطية والروتينية بأسلوب التكرار وعدم الفهم . وبعض المتخصصين في التعليم يرون أنّه بما أنّ ذلك هو الواقع وأنّ الوقت المتاح للتعليم محدود ، فإن الطفل عليه أن يتعلم فقط مهارات إجبارية مُحَدَّدة . فبالتالي بدلاً من محاولة تحسين فهم الطفل للتواصل نفسه ، فإن المعلم عليه التركيز على تعليم الطفل أن يُعَبِّرَ عن خياراته وأن يفهمها بصورة كافية ليباشرها بنفسه ودون مساعدة أحد كُلّما كان ذلك ممكناً . وكمثال لذلك ، فإنّ برنامج TEACCH يُركِّزْ على أن يقوم الأطفالَ غيرَ القادرين على التكلُّم باللغة المنطوقة بإستخدام رموز ذات صور واقعية لتوضيح حاجاتهم فقط . وهذه الرموز واضحة حتى لدى الشخص العاميّ الّذي لم يتدّرب عليها ممَّا يُعطي الأشخاص التوحديين وسيلةً فاعلةً لجعل رغباتهم وطلباتهم واضحة للآخرين وبالتالي ترفع من مستوى معيشتهم وتُقَلِّلْ من معاناتهم اليومية . وبرنامج TEACCH وهو مثال لهذا الأسلوب الإجباري الذي صادف نجاحاً شديداً ولكنه لا يستطيع أن يدعي أن الشخص التوحدي أصبح أكثر قدرة على فهم عملية التواصل نفسها .

وبالنسبة للعديد من الوالدين والمربين فإن هذا الأمر غير كاف وذلك لأنهم يودون القضاء على الصعوبة التي يعانيها الشخص مع التواصل نفسه . فالبعض يحاول ذلك من خلال الوسائل التعليمية مثل محاولة تعليم القصد والنوايا . أما الأسلوب الإدراكي المتعدد والذي نقترحه في هذا الكتاب ، فإنه يشجع الأشخاص التوحديين أن يكونوا على بينة ووعي بحالتهم العقلية وبالتالي أن يفهموا الحالة العقلية للآخرين ، التي نرجو من خلالها أن تؤدي إلى فهم مبادئ التواصل الأساسية مثل الإنتباه لأكثر من شيء أو المعرفة المتشاركة .

ولا نستطيع القول أنّ الأساليب الإصلاحية قد واجهت نجاحاً غير متنازع عليه بينما ما زالت معظم المدارس تحاول أن تمزج ما بين الأسلوب الإصلاحي والأسلوب الإجباري ضمن المنهج التعليمي . إنّ تعليم التواصل هو مهمة صعبة التي يمكن معالجتها من خلال بيئة غير رسمية بدلا من بيئة مدرسية تقليدية التي يشعر معظم المعلمين أنّهُ لم يعد بطريقة مناسبة لتحقيق مثل هذا الأمر . ومع ذلك فإن التدريب على التواصل ضمن بيئة غير رسمية هو من أهَمّ أساسيات تعليم الأطفال التوحديين . وهذا مثال آخر في تعليم الأطفال التوحديين ، الذي تبرز فيه الأهمية البالغة للتعاون والشراكة مع الوالدين .

إنه من السهل التأكيد على إستخدام التواصل من خلال اللغة مثلاً في بيئة غير رسمية بالمقارنة مع بيئة المدرسة التقليدية والتي يكون للغة دور أكاديمي . إن حاجات الأطفال الآخرين لأبُدّ وأن

تُؤخَذ بعين الإعتبار (وهذا الأمر يزداد أهميةً في المدارس التي يدرس فيها الأطفال ذو الإحتياجات الخاصة مع نظرائهم العاديين) .

الخلاصة :

إن التواصل هو حجر الرحى في صعوبة التعليم في التوحد وبالتالي لابد أن يكون هو المحور الأساسي في أي برنامجٍ تعليميٍّ لتدريس الأطفال التوحديين . إن طبيعة المشكلة تعني أنّهُ لا يوجد حلول سهلة ولكنّ هناك طرقاً مملوءةً بالتفاؤل أمامنا . لقد حاولنا التوضيح في هذا الفصل لماذا علينا أن نأخذ التحدي الفكري حول ماذا سنَعمل لتحقيق التواصل قبل أن نُركّزَ على الإستراتيجيات المتعددة والمتعلقة باللغة .

٥ تطور اللغة

مدى مهارات اللغة :

إنَّ التواصل وليس صعوبات اللغـة التي تعتبـر من صفـات التوحـد رغم تأخـر تطور اللغـة وإضطرابها هي تكون بارزة . ولأن التوحد يعتبر صعوبة بيولوجية تؤثر على وظيفة المخ ، فإنه أي مُسَبِّب للتوحد قد يسبب اختلالاً وظيفياً في المخ وأنَّ التوحد الخالص بدونَ أي صعوبات أخرى سيكونُ موجوداً لحالات قليلة جداً . ولذلك فإن العديد من الأشخاص التوحديين ، سيُصابون بمشاكل إضافية ، ستؤدّي إلى صعوبات لغوية أخرى . إنَّ الصعوبات التعليمية الشديدة أو المشاكل اللغوية المرتبطة بالتوحد ، تعنى أنَّ التطور العام للغَة سيتأخر بصورة شديدة وفي بعض الحالات القليلة سيكون الأشخاص غير ناطقين .

وهذا قد يكون بسبب صعوبات لغوية مُعَيَّنة التي تُؤدّي إلى أن لا يكون للطفل آلية تولد معه لتعلم هيكل اللغة . وإنْ أصبح معلوماً أنَّ التوحّد قد يكون في العادة مصحوباً بإضطرابات في اللغة ، كما أنَّ هناك صعوبات لغوية تكون عادةً موجودة في أفراد عائلة الشخص التوحديّ . ولكن هذا الأمر أيّ إرتباط التوحّد بالصعوبات اللغوية هو ليس عاماً في كل الحالات لأن بعض حالات التوحد لديهم القدرة على إكتساب الجانب الهيكلي من اللغة وكمقدرة منعزلة ومتميزة (والتي يمكن أن تتطور إلى إكتساب لغات أجنبية) .

ولكن في العموم ، فإن الصعوبات في إكتساب اللغة بجميع أشكالها وأساليبها بما فيها الإشارة كما رأينا آنفاً . أما اللغة المنطوقة لدى الأشخاص التوحديين فهي تكون ما بين الصمت المطبق إلى اللغة الواضحة المفهومة . وعندما يتم إكتساب اللغة بما فيها الهيكل في الأسلوب ، فإن ذلك قد يُضَلِّلْ المستمع العادي إلى تقدير مبالغ فيه لمقدرة الشخص التوحدي في الفهم والتعامل . ولئن كان من المتعارف عليه أنَّ الفهم يسبق إنتاج اللغة عادةً فَإنَّ الأمر ليس كذلك لدى الشخص التوحدي ، فقد يكون الحديث الذي يتحدث للشخص التوحدي هيكله مناسب وملامحه واضحة ومحددة ، إلا أن التحليل المُتَمَعِّنْ يُبْرِز لنا أنَّ قدرة الشخص على فهم اللغة قد تكون أقل من قدرته على الحديث . ولذلك فالحديث لدى الأشخاص التوحديين يبدو أنَّهُ غير مثمر أو منتج كما قد يصاحب بترديد مباشر أو وقد يصاحب بتأتأة أو ضغط على بعض الكلام . . متأخر . والقراءة قد تكون أسهل من سرد قصة أو ذكر موقف حدث بصورة متسلسلة

ومترابطة .

المشاكل مع لغة التعليم والتدريب

اللغة قبيل التواصل :

إنَّ الطفل التوحدي سيكون عنده مشاكل في الإستخدامات التعليمية للغة والتي تنبع من الافتراض أنَّ إستخدامات التواصل قد تمَّ تأسيسها بالفعل في الأيام السابقة لدخول المدرسة .
وإستثناءاً من ذلك ، فإن الأطفال التوحديين هم فقط الذين يتعلمون اللغة أولاً ثم يتعلمون كيفية إستخدامها في التواصل . والطفل التوحدي لا يفهم التواصل وبالتالي تكون لديه فكرة بسيطة عن إستخدام اللغة . إن التواصل الفاعل ، كما رأينا سابقاً ، يتطلب تكريس الإنتباه لما ينويه المتحدث ولكن هذا الأمر قد يكون مفقوداً في الطفل التوحدي . وعلى نفس المستوى ، فإن المعلمة لن تكون مستعدة لفهم تأولات الطفل التوحدي وبالتالي ستقوم بمحاولة تفسير أفعال الطفل بأسلوب لن يفهمه نظراً لضعف الفهم التواصلي لدى الطفل .
وحتّى في المحيط الملائم للتوحد ، فإنه من الصعب الاحتفاظ بهذا الوعي المستمر حول ما هو لنا في هذا التأويل الغريب الذي يوضحه المثال التالي : المدرسة كانت تعلم الطلبة مشروعاً حول الماشية معرفة أهميتها . وتحاول المربية إدارة هذا التجمع من خلال رفع كومة الصوف وتسأل الأطفال : هل يعرف أحدكم ماذا يُطلَقْ على هذا الشيء؟ عندها ترتفع الأيدي وتختار المربية أحد الأطفال من أحد الفصول الذي تم تدريسه الصوف بصورة كاملة والذي يبدو لديه الرغبة في الاجابة والذي يُجيبْ بلفظ نعم ثم يجلس في مقعده . وتنتبه المربية للخطأ الذي وقع فيه (منْ أنَّ الطفل أجاب بحرفية كاملة على السؤال) ولكن محاولتها لتصحيح الوضع تجعلها واقعة في نفس المصيدة ، فتقول «إنّه يطلق عليه الصوف» وتنظر إلى الطفل الذي أجاب السؤال للحظة ثم تقول له «هل «تعرف لماذا يطلق عليه الصوف يا حمد؟» يرد عليها حمد بفرح : نعم ثم يجلس مكانه . وبما أنها معلمة متخصصة ، فإنها على الأقل- لاحظت أنها هي التي وقعت في الخطأ مرتين وبالتالي سوف لا تفسره كما يحدث في المدارس العادية أو التي بها دمج على أساس إنه سلوك غير مُرْضي .
اللغة والحيرة المضافة : إنَّ الأطفال الاقل قدرة أو لديهم مشاكل إضافية في اللغة فإن استعمالها يكون مشكلة إضافية لهم . ولابد ان يسعى المعلم ليتعلم الطفل وسائل بديلة عن اللغة . . واغلبهم يتعلمون جيداً ولكن يجب ألاَّ نضيف ألفاظاً تُسَبِّبْ الحيرة لهم . والحَلُّ الأمثلُ عندما يكون هناك معلومات حسية بصرية لهم وبوجود الشيء نفسه (يلمسه- يحسه- يراه) . مثلاً

حين نعلمه كيف يربط حذاءه ليس من المهم أن نقول أنظر ناخذ طرف الخيط وندخله في الحفرة الثانية من اليمين ثم نشده . . ولكن أنْ نقوم به عملياً ومباشرة أمامه أفضل طريقة لتعليمه ذلك . . وليعلم الآباء والمعلمون أنَّ اللغة أحياناً تكون إضافة للحيرة لدى الطفل أكثر من انها تشرح ما يودون له ان يقوم به . . وحتى عندما نستعملها لأبُدَّ من وجود مصدرٍ آخرٍ للطفل ليفهمَ ما يُقَالْ . .

الفصل كنموذج مثالي غير واقعي :

لابد ان تذكر أنَّ الفصل هو بيئة إجتماعية وله عاداته الخاصة . . مثلاً طريقة الجلوس ، وهو ما يكون صعباً لدى المصاب بالتوحد . . ولكن بالتأكيد طريقة منظمة له للتعلم ولكنه قد يأخذ هذه الطريقة الرسمية خارج الفصل حتى بالحديث . . وهذا من الخطورة حيث يأخذ طريقة المعلم في الحديث عن موضوع واحد لا غير ولا يجاوب إلاَّ عندما يسمع السؤال المحدد ويعرف الاجابة وهكذا . . ويتضح من هذا أن الفصل ليس نمطاً لأحد ما زال يتعلم مهارات الإعتماد على النفس المطلوبة ولم يتقنها بعد إذ يجد من الصعوبة بمكان الإندماج في المجتمع بطبيعته الصاخبة والمتداخلة وغير الرسمية والمختلفة عن الفصل ، ولأبُدَّ أنْ ينتبه المعلم لهذا الخط بأنْ يسمحوا وقتاً للتعليم غير الرسمي والقريب من المجتمع الخارجي وأنَّ طفلَ التوحدٌ لأبُدَّ وَأن نُعَلِّمَهُ المواقف المختلفة التي قد يتعرض لها .

تعليم اللغة :

كانت الستينات والسبعينات فترة تطور نظريات السلوك التعليمي للفئات الخاصة . . وكان هذا متضمناً تعليم اللغة وبعض البرامج كانت تقدم تعليم مهارات ما قبل اللغة ومهارات اللغة ذاتها . . وكانت مدرسة ١ :١ (معلم وطالب) فردياً مستخدمين مكانات غير وظيفية . . ولكن عدم الرضا سرعان ما اتضح عن هذه الطرق التعليمية . . خاصة لتعليمٌ اللغة والتيَ لم يتطور التعميم فيها لمواقف مختلفة ولا تطورت مهاراتها . .

ولتوضيحَ الفرق ، فلو إفترضنا مثال أنَّ الأستاذ يود أنْ يُعَلِّمَ الطفل أسماء الألوان . فالأسلوب السلوكي يحقق ذلك من خلال بيان اللون ، تحفيز الطفل للفظ إسم اللون ومن ثم مكافأته (من خلال إعطائه قطعة من الشيوكلاتة) لترديد الإسم بصورة صحيحة . . وتَبعاً لذلك يتم التقليل من التحفيز أو الدافع حتى يستطيع الطفل إعطاء الاسم الصَحيح للَّون عندَما يُطْلَبُ منه ذلك . وسيكون هناك برنامج مكثف للتعلم بحيث يعطى الطفل تدريباً مكثفاً لتسمية الألوان بينما تقل المكافأة تدريجياً . وأخيراً يتم تعميم المكافأة على مواقف أخرى يتم فيها توضيح إسم اللون

لأشياء أخرى مع ناس آخرين ومع زيادة تدريجية في مدى الألوان التي يمكن ادراجها تحت لون واحد . ومع إنَّ هذا قد يكون فاعلاً في تمكين الطفل من تسمية ذلك اللون ولكن ذلك لَمْ يؤدِّ إلى توضيح معنى التواصل لهذه التسمية . إنَّ الأطفال التوحديين الذين تم تعليمهم شكل اللغة بصورة ميكانيكية في الغالب يظهرون عدم مقدرتهم على فهم المعنى المنطقي للغة من خلال إستخدامها بصورة مناسبة ، ونطق إسم اللون عندما يظهر لهم حتى ولو كان إستخدامه غير مناسب في تلك الظروف .

إنَّ هناك حاجة لوسيلة لتعليم الطفل في المثال السابق ، أسماء الألوان بحيث تأخذ بعين الإعتبار الصعوبة التي يواجهها الطفل في معرفة من وكيف ومع من يمكن إستخدام المسميات (بصورة منطقية) . إن الخطوة الأولى هي في تمكين الطفل من تسمية اللون في بيئة بغرض التواصل . فالمعلمةً يمكنها أن تضع بعض الأشياء المحببة إلى الطفل في إناء ، فمن عدة أوان متشابهة تتباين عن بعضها حسب اللون الموجود على أحد جوانبها وتوضع هذه الأواني بطريقة مُعيَّنة بحيث تتطلب أن يطلب الطفل من المعلمة مساعدته في الحصول عليهما . فإذا تمكن الطفل من التعبير بطريقة معينة (مثل تسمية الإناء ، أو الإشارة إليه أو توجيه يد المعلمة نحوه) عن حاجته للشيء المحبب (والمخفي داخل الإناء) فعندها تسأل المعلمة : أين الشيء الذي تريده؟ إنَّهُ في الوعاء الأزرق (وهو اللون المراد تعليمه)؟ هل تريد مني أن أفتح الإناء الأزرق؟ قل أزرق . إن الطفل بذلك يُحَفَّزُ لقول إسم اللون كما أنه سيتم مكافأته لقول اسم اللون ، ولكن في المثال السابق فإنَّ هناكَ رابط التواصل بين الطفل بلفظه لإسم اللون وإعطاء المكافأة ألا وهو إنَّ هناك سبباً لتسمية لون الإناء والذي يمثل أمراً منطقياً ضمن بيئة التواصل . إن الأسلوب المعروف في برمجة السلوك يحتاج فقط إلى تعديل بسيط ليتناسبَ مع المنهج الدراسي الذي يأخذ بعين الإعتبار الصعوبات في التواصل التي يواجهها الطفل .

المعرفة والتوحد :

إنَّ التوجيهَ المكتوبَ يُمكن أن يُطَبَّقَ حسب إمكانيات الطفل ويبقى متاحاً عند الحاجة إليه في المستقبل . وهذا يعطيها أفضلية على التعليمات الشفوية والتي قد تتطلب توزيعاً للانتباه بين النشاط والتوجيه والتي قد يضطرب فهمها نتيجةً للإشارات الإجتماعية التي تصاحب إرسالها كما أنّها تتطلب قدرةً على التذكر وإستعادتها عند الحاجة إليها . كما أنَّ التعليمات المكتوبة في العادة تكون أكثر وضوحاً وقائمةً على افتراضات أقل من فهم الطفل لنوايا المتكلم .

إن مهارات المعرفة والقراءة ليست بالضرورة أفضل من مهارات المحادثة واللغة المنطوقة في

التوحد حيث برزت بعض الدراسات التي تربط بين متلازمة أسبرجر وكذلك صعوبات التعلم . وبما أن صعوبات التعلم هي شكل من أشكال الإعاقة في اللغة ، كما أن التوحد مرتبط بصعوبات في اللغة ، فإنه ليس بالغريب أنْ نجدَ بعض الأطفال التوحديين قد يكون لديهم أيضا صعوبات في التعلم . وهذا الأمر واضح بصورة خَاصَّةٍ في متلازمة أسبرجر حيث تقترح بعض الدراسات أنَّ الطفل المصاب بمتلازمة أسبرجر يكون لديه ضعف في قدرات التوافق الحركي في بداية التطور (على عكس الأطفال التوحديين والذي لديهم قدرة جيدة على التوافق الحركي) ، الذي يمكن ربطه بصعوبات مستقبلية في النطق أو اللفظ . ومعظم الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة (الدسلكيا) إذا لم يكن جميعهم يشتركون في هذا التاريخ التطوري .

أما فيما يَخْتَّصُ بالمهارات الأكاديمية ، فإن الصعوبات في القراءة قد تكون عائقاً كبيراً أمام التعلم كما هو الحال في التوحد وخاصة ضمن نطاق البيئة التعليمية العادية ، وبالتالي فإن هذه الحاجات يجب عدم إهمالها لأنها فقط إضافةً إلى إعاقة التوحد . إن أنواع الأساليب الهيكلية أو البنائية للتعلم التي يتم التوصية بها بالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة ، ستكون في أي حال ، تعطي أساساً جيداً لتعليم الأطفال التوحديين وتكون مناسبة للأسلوب التوحديً في التعلم . وبالتالي فإن تعليم الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة من خلال إستخدام آلة طابعة من خلال الإستخدام المناسب لمفاتيح الآلة (بدلاً من السماح بإستخدام مفتاحين أو ثلاثة للطباعة) أثبت أنه يساعد على تحسين القدرة على اللفظ والقراءة من خلال توفير ذاكرة للتوافق الحركي (من خلال مواقع الأصابع في الطباعة) لكل كلمة . كما إنَّهُ من المُحتَمَلْ أنَّ هذا الأسلوب قد يكون مفيداً بالنسبة للأطفال التوحديين سواء كان لديهم أو لم يكن لديهم صعوبات في القراءة . كما أنَّ الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة والأطفال التوحديين يمكنهم الإستفادة من تعلم القراءة والكتابة بخطٍ مشبك بدلاً من تعليمهم الكتابة بخطوطٍ مُقَطَّعة .

بعض المشاكل اللغوية المحددة :

عكس أدوات المخاطبة (أنا- أنت . .)

إن هناك صعوبات ثابتة بنطق عبارات المخاطب في التوحد مثل أنا ، أنت . كما أن مصطلح النطق الإرتجاعي قد يكون غير واضح لأنه في الواقع إن الطفل لا يستطيع النطق الارتجاعي إلا في حالات قليلة . والأغلب من ذلك ، فإن الأطفال التوحديين لا يستخدمون الإسم الأول بل يشيرون إلى أنفسهم بأنت أو إستخدام إسم لشخص ثالث مثل هو أو هي وذلك لأنها

المصطلحات المستخدمة للطفل أو عنه والذي يتعلمه الطفل . ونظراً للقلق والإضطراب ، فإنَّ البالغين في الغالب يستخدمون الأسماء السليمة بدلاً من الألفاظ (كما يفعلون عادةً مع الأطفال الصغار) وكذلك فإن بعض الأطفال التوحديين يحاول تقليد هذه الإستراتيجية نحو نفسه أوعند الإشارة إلى الآخرين .

إن الأبحاث الواردة لأحد الباحثين تُظهِرُ أنَّ المشكلة هي ليست بسبب عدم التباين بين الشخص والآخرين لأن الأفراد يعرفون ويستطيعون إستخدام الأسماء الصحيحة مع الإشارة السليمة . ولكن الصعوبة تكمن في الطريقة التي يتم تحديد الإشارة أو المرجع في تعبيرات منطوقة . فمثلاً أنا وأنت ، تعود ليس إلى شخص بل تكون ضمن هيكل محادثة . فمثلاً كلمةً أنا تكونَ مكررة في فهم ماذا يقصد المتحدث بحيث تعني إشارة مرجعية «إلى الشخص الذي يتحدث» . إن الأطفال التوحديين سيكون لديهم فهم محدد إلى الحاجة لتوضيح الدور أثناء المحادثة ، بالتالي في الغالب لن يستخدموا كلمة «أنا» لحين يتعلمون إستخدامها بطريقه ثابتة . وبما أنهم أيضاً متأخرون في المشاركة في الألعاب التي تتضمن دوراً إجتماعياً ، فإنه ستكون لديهم فرصة أقل لإستخدام وممارسة هذه النماذج كجزء من تقليد لأنماط من الخطابة كما في تمثيل دور الأب ولعب دوره في زواية من البيت . كما يفعلَ الاطفالَ العاديوَن .

إن بعض الصعوبات في إستخدام كلمة أنا ، قد تكون ربما ناتجة من الصعوبات في تأسيس شعور بوجود النفس . فالأطفال يبدأون بإستخدام كلمة «أنا» عندما يصلون إلى السن التي يشعرون ببدء الثقة بأنفسهم ويقومون بتقدير شعورهم بالنفس بحيث يكون المصطلح مثل «أنا سأقوم بعمل ذلك» تعتبر من المصطلحات الأولى في الإستخدام . كما أن الطفل بحاجة إلى معرفة دوره في المحادثة قبل البدء بتعلم تصنيفهم ، وإلا سيتعلم الطفل الإسم للشخص بدلاً من معرفة دوره ، وهذا يؤدي إلى اضطراب في الخصائص . كما أن مُجَرّدْ تصحيح المصطلحات المستخدمة بدون زيادة فهم الطفل لن يكونَ فَعّالاً .

إن الاضطراب حول فهم كلمة «أنت» هو أكثر وضوحاً ومرتبط بالصعوبة في فهم الحالة العقلية . فكلمة «أنت» تشير إلى المخاطب لا تعني أنَّ المخاطب يجب أن يكون شخصه موجودا بجسمه . إنَّ الطريقة الوحيدة لتحديد المرجعِ الحقيقيّ للمخاطب هو من خلال فهم ما هي نية المتكلم وقَصده عند بيان ملاحظاته . إن التعليم الواضح للإشارة إلى كلمة «أنت» في موقف يمثله شخصان بالغان ليكونا نموذج المتحدث والمخاطب يمكن أن يساعد الشخص التوحدي في حل وفهم هذه المشكلة عندما يكون المخاطب موجوداً بالفعل . ولكن الإشارة الى المخاطب

ستبقى غامضة عندما تكون نوايا المتحدث هي التي تُحَدِّدُ من يقصد «بأنت» مثل التي تشير إلى القارئ في الكتابة بأنت . وحتى ولو كان المخاطب موجوداً في المكان ، فإن كلمة أنت قد تثير بلبلة في اللغة الانكليزية إذا كان هناك أكثر من شخص وبالتالي فإن عليه أن يستخدم لحات العين أو حركات الجسد أو فهم منطقي لما يقصده المتحدث أو ليوضح ذلك إنْ كان كل شخص يمكن مخاطبته بأنت أو كما تشير إليه . وكل تلك هي مفاتيح مهمة في الضعف الرئيسي لدى التوحد ولذلك فهو ليس من المُسْتَغْرَب أنْ يكون تأخراً شديداً في فهم الإشارة «إلى ، أنت» لدى الأشخاص التوحديين . وقد يكون هناك بعض الإجابات في اللغات التي تحتوى على الفرد والجمع (مثل اللغة العربية فنحن نقول أنت وأنتم وأنت بكسر التاء . .) للمخاطب ولكن حتماً هناك حيرة إضافية عندما يكون إستخدام هذه الأساليب تتبع قواعد التهذيب بدلاً من قواعد عدد الأشخاص (حين يخاطب أحد بإحترام ويُقال شخصكم الكريم بدلاً من شخصك) .

ومع أنه ليس هناك أية أدلة تُؤيِّدُ النظرة النفسية في تفسير التوحد أو لسبب عدم فهم ذاتية الشخصية ، إلا أنَّ ذاتية الشخص مهمة في إستخدام الحرف للإشارة إلى المخاطب وهذه الأداة تشير للنفس أثناء المحادثة «بأني أو أنا» ويتّمُ تعليم التوحديَّ فهم الدور أثناء المحادثة وحتى يشارك وبدون أن يفهم ويُجَرِّبَ معنى النفس فلن يستطع ان ينطقها بالطريقة المطلوبة ،ولهذا فان وضع ذلك بالحسبان في منهج الطالب التعليمي وأن يحسَّ بنفسه وهو يقوم بالأنشطة والأفعال قد يساعد على ذلك . .

وبطريقة مباشرة أكثر فمن المهم أنْ يعلم الطالب تسمية نفسه بأنا . . حتى لو كان ذلك تقليداً في البداية من خلال تمثيله مثلاً . . وكذلك بتبادل الادوار . . مع الأخذ بالحسبان بأنَّ بعض التوحديين يجدون صعوبةً في فهم أيِّ كلمة مضافة ، فطفلة في العاشرة تَمّ تعليمها أثناء طلب العصير عندما تسأل المعلم من يريد العصير فتقول أنا لو سمحت وظلت تستعمل هذه الجملة حتى الآن وهي في العشرين من عمرها وما زالت تقول «أنا لو سمحت» في الإشارة إلى نفسها في أي محادثة أو جملة ! ! وعادةً يقوم الطفل العادي بنفس هذه الأمور إلاَّ أنَّهُ يُلاحظ المتحدثين ويعرف الفرق بين أنت وأنا من الملاحظة التي يفتقدها التوحدي ويصعب عليه تعلّم هذه الامور بالملاحظة فقط كالطفل العادي . ولُوحِظَ أنَّهُ تَمَّ تعليم الاطفال التوحديين ذوي القدرات العالية بطريقة مُنظَّمَةوواضحة وحصلوا على بعض النجاح إلاَّ أنَّهُ ما زال صعباً على التوحديَّ ذي القدراتِ الأقلِ ، وهنا مَن الأفضل تعليمهم إسمهم بدلاً من زيادة حيرتهم بأنا وأنت وهم

والإكتفاء بالرد بالإسم نفسه أفضل

تكرار الأسئلة

إنَّ وظيفة الاسئلة في المحادثة منطقة أخرى تحتاج الفهم الكامل ولا يمكن الوصول لها إلاّ عندما يكون لدى المستمع معرفة بنيات المعلم والاطار الإجتماعي الذي يعطي الحل لهذه الأسئلة . . فبعض الأسئلة تحتاج إجابة ويظن المتحدث أنه بسؤالها مباشرةً فإنَّهُ يحصل على الإجابة ، وعادةً في الفصل فإنَّ المعلمة تطرح أسئلة تريد أنْ نرى إنْ كان الطالب يعرف الاجابة وتريد أن تسمعها منه . وهذا ما يسبب الحيرة للتوحدي فكيف يعرف بين النموذج الإجتماعي في المحادثة وبين نموذج الفصل في طرح الأسئلة؟ وأحياناً هناك أسئلة يسألها المتحدث وهو يعرف بأنَّ المستمعين جميعاً يعرفون الإجابة «مثلاً من يريد حياة كهذه؟» وهنا المتحدث لا ينتظر الاجابة وإنّما يذكرها تشجيعاً وتأكيداً لجملة قد تسبقها أو تلحقها . .

وهناك أسئلة قد لا يعرف المتحدث الإجابة عنها مثلاً «لماذا الحياة لها صورة غير عادلة للبعض» قد لا يعرف أحد الإجابة (مثال إختاره المؤلف الانجليزي !) وهنا حتى المتحدث نفسه لا يعرف الإجابة ، ومثل «كيف أصبحت بهذا الجمال؟» ، وهذا يفقد النقطة التي يريد المتحدث أنْ يصل لها لو اراد الإجابة الحرفية على السؤال . فهم يعتمدون على أنّها فرضية ليست للإجابة . . وهنا على المستمع أنْ يستعمل فهمه في معرفة فرضية ما ينويه المتكلم ليفهم أنَّ هذه جمل جاذبة وليست أسئلة يريد فيه أن يجيب عليها .

وهناك أسئلة يراد منها تأكيد أمر منها مثل «هل تحبني» وهو يعرف أنّك تحبه ، ولكن للتأكيد وقد تسألها ألف مرة وكأنك تبحث عن جواب ، وعندما يريد المستمع فهذه ويقول لن أجيب على هذا السؤال بعد اليوم ، فالمتسائل يفترض أنَّ الاجابة هي لا . . وكُلّما زادت الحاجة لتأكيد الجواب زادت الحاجة لطرح السؤال . . كذلك أسئلة تُطرَح لتبيان القلق مثلاً كم الساعة الآن؟ وهي تُقَال مرات عديدة عندما يكون الشخص في موقف تأخر قطار أو طائرة مثلاً أو السيارة . . وهي تُقَلّل القلقَ حتى لَو كانت الإجابة بالوقت بأقل من ٣٠ ثانية ! وهنا نحن ننظر إلى معرفة السبب الحقيقي وراء السؤال وبعض التأكيد بأنه ما زال هناك وقت للوصول ويمكن معالجة التأخير الحادث .

إنّهُ ليس من المستغرب أنْ نجد أنَّ الطفل التوحدي يجد من الصعوبة الإجابة الصحيحة لأنّهُ لا يعرف نوايا الآخرين في السؤال أو كيف يفهم الحالة العقلية لدى السائل (فرح- غضب- قلق . .) .

وقد تجد التوحديُّ يكرر السؤال مرات عديدة حَتَّى يحصل على الجواب الذي يريده . . وفي الاجابة يحب أنْ يجد جواباً تأكيدياً واضحاً فالكلمات لديه أوضح من قصد ونوايا المتكلم . .
وبدلاً من محاولة البحث عن تكرار السؤال يمكن إستعمال سؤاله لتفهم ماذا يريد وكم يعرف من المطلوب ، فمثلاً عندما يذكر لطالب أنَّ اليوم قد أُلغيَ درس الطبخ . . ويبدأ في تكرار سؤال يعرف الإجابة عليه . وقد يكون بأنَّ لديه كتاباً يحبه بصفة دائماً في يده ويطلب منه وضعه على طاولة المعلم عندما يذهب لدرس الطبخ ، وهنا سؤال المتكرر فَإنَّهُ يطلب الاجابة وهكذا هو دور السؤال كما تعلم ولكنه عندما يسأل فبدلاً من أنْ تقول له المعلمة . . لماذا يفيد السؤال أنَّكَ تعرف الاجابة نعم اليوم ليس هناك درس طبخ «يكفي» ولكن أنْ تجيب عليه نعم ليس هناك طبخ ولكنك قلق هل يمكنك أن تقول لي لماذا أو كيف تشعر الآن هل أنت سعيد أم حزين ولماذا؟ . .
أو أن تطلب منه أنْ يسأل سؤالاً آخر مثلاً هل سيبقى الكتاب معي؟ وإذا سمعت الاجابة كما يريد فالحمد لله وإذا أحَسَّت المعلمة أنَّهُ ما زال يريد إجابة أخرى فَإنَّها تعلمه أنْ يسأل سؤالاً آخر . .
طبعاً إنَّ كل ذلك ليس تعليماً ثابتاً أو رسمياً للتواصل ، ولكن هل هناك مسائل أخرى؟ لأنَّ التواصل آخر لا يمكن أن نجده حرفياً في الكتب . وهذا ما يصعبه وأحياناً لا يكون السؤال لموضوع تعلقه وإنَّما يظهر مدى تَعلُّقه بموضوع ما .
وهنا لأبُدَّ من التطرق لأمرين . . أولهما أنْ نعطي التوحدي طريقة أخرى لعرض ما يحبه ويتعلق به مختلفةً عن تكرار الاسئلة . . ونعلمه طرقاً مختلفة لهذا العرض وكيف يغير الموضوع بطريقه لائقة . . مثلاً أره هذا ذكرني بموضوع كذا . . وهكذا . . وثانيهما كم من الوقت نسمح للتوحدي بعرض ما يحبه وإلى متى؟ وهنا لأبُدَّ من وضع حدود معينة للوقت (وهي غير موجودة في المحادثة الطبيعة) كَأنْ نقول لك ٥ دقائق متحدث في موضوع كذا فقط . . وقد يستعمل المؤقت أو الساعة حسب مهارة التوحدي فيها . . وذلك لأنَّ التوحدي لا يعرف متى يميل المستمع أو يصدر أيَّ إشارة إلى أنَّهُ مستعجل كَأنْ ينظر إلى ساعته أو ساعة الحائط والتي لا يستطيع التوحدي متابعة هذه النظرة وفهمها . . إذن الإجابة على الأسئلة المتكررة ليست في تعديل السلوك ، ولكن في فهم ما ورائها من تواصل والإستجابة له . .

الفهم المجرد والمباشر

صفة من صفات التوحد هو الفهم المجرد والمباشر للكلمة وليس ما يقصده المتكلم ، وهذا ليس غريباً على ما تم شرحه من الصعوبات التي يواجهها المصاب بالتوحد في الفهم للمقاصد لدى السامع . . وهو عكس ما ينمو عليه الطفل العادي . . فالتوحدي يتعامل مع المتكلم كالكمبيوتر

فهم يستمعون للتوجيهات ويطيعونها حتى لو إستدعى ذلك عملاً لمدة أسبوع ! . الكمبيوتر طرأت عليه تقنية تسمح بالتغيير وإعادة السؤال إذا لم يتم الفهم الكامل . . فلماذا لا نقوم بذلك مع التوحديين؟ لو سألت المعلمة الطالب بطريقة لائقة هل تحب أنْ تُكَمِّلَ عملك بدلاً من الحديث مع أحمد فانه سيجيب لا ! وهذه ليست إجابةً للمعلّمة وإنَّمَا مباشرةً لما فهمه من سؤالها فرد عليه إجابة بريئة . . وهذا أيضاً ردة فعل لجمل غير واضحة له ، فمثلاً لا تبكي حتى تطلع عينك ! سيظن أنَّ عينه فعلاً ستخرج من مآقيها لو إستمر بالبكاء وسينتظر وقوعها ! !

هذا التفسير المباشر والفشل في فهم مقاصد المستمع قد يؤدي إلى مشاكل عديدة ، في المحادثة وقد يستمر بالحديث مع عدم فهمه وبطريقة طويلة ومملة للمستمع . . كما أنّه يفتقد فهم حركات الجسم وفقد التواصل بالعين ومحاولة قطع المحادثة أو تقصيرها ، وفي المقابل قد يظن التوحدي أنَّ المستمع يفهم أكثر مما يظن مما يجعله يتكلم بسرعة غير مفهومة أو بمقاطع غائبة تجعل المستمع في حيرة ممَّا يُقَال ويتكلم فيقول قام بفعل كذا بدون التحديد من هو الذي يتكلم عنه؟ واحياناً تكون ردة الفعل أكثر حيرة للتوحدي ، فيرد بسؤال من قام بذلك . . وكيف ومتى . . أسئلة لا يستطيع التوحدي الإجابة عنها والرجوع بالمعلومة التي يحتاجها بسرعةٍ تُنْقذُ المحادثة . .

المعلمون والآباء الملازمون للأطفال مدة طويلة يتعلمون كيف يتحكمون في كلامهم لتقليل كمية الكلام غير المطلوب أو الفاحص ومقاصدهم واضحة مع تجنب كل غريب في كلامهم .

وهذا مما يُقَلِّلُ الحيرة والتوتر لدى الطفل المصاب بالتوحد ويجعل التواصل اليومي أقل صعوبةً بالنسبة له ولمن حوله . ومع هذا إذا لم يكن هناك تعليم مُحَدَّد يجذب إنتباه الطفل لهذه الأمور فَإِنَّهُ يصعب عليه تعلم هذه المواقف بصورة عامة مع الآخرين ، فالطفل بحاجة إلى تعليمِ إستراتيجيات واضحة تُزيدَ من فهمه . وفي المستوى الأول أو الاساسي يوجد بعض الأطفال ممن لا يتقبلون أيَّ كلامٍ ، فمثلاً هناك طفلة بالثامنة تصاب بنوبات غضب كبيرة ، كلما طُلبَ منها نزع جاكيتها عندما تدخل إلى الفصل لأنَّ أحدهم قال عن الجاكيت أنَّ لها إسماً آخر . ولهذا اتخذ بعض المعلمين سياسة واضحة بأنْ يَتِمَّ تسمية كل شيء يتعامل معه الطفل بمُسَمَّى يتفق عليه الجميع ولا يغيرونه حتى لا يصاب الطفل بالحيرة . . وهذا ينفع على المدى القصير ليقلل التوتر ولكن من الصعب تطبيقه مع الجميع الذين يراهم الطفل في حياته ، فقد يُخْطِئ الزائر بكلمة ، ويصاب الطفل هنا بحالة غضب شديدة للضيف يُدُّ فيهَا .

كما أنّها لا تُزِيد منْ قابلية الطفلَ للفهمَ أوالتأقلم عموماً . . ، وحلٌ آخرٌ هو بأنْ تعلم الطفل

كيف يحل هذه المشكلة . والطفلة هنا كان لديها بعض الكلمات وتَمَّ تعليمها كيف تُصَحِّح أيْ كلمة لا تريدها أو لا يسعدها وأنْ تقول بدلاً من كذا- أقول كذا- وما زالت هذه الطفلة أو الشاب حالياً لتستعمل هذه الإستراتيجية ولمدة ١٤ عاماً . . وقد تُحَرَّجَ مِنْ حولها إلاَّ إنَّها قَلَّلَت من نوبات الغضب التي يمكن ان تصيبها وعلمتها كيفية التواصل في مصدرِ ما يزعجها مباشرةً . . حتى لو كان بطريقة مُحدَّدة . . كذلك يحتاج المصابون بالتوحد لتوجيهات واضحة ومُحدَّدة لفهم وشرح معنى الإبتسامات أو الحكمة ، أو السخرية أو الكلمات التي تصدُر من البعض في بعض المواقف . . وهنا يكتشف المعلم كيف أنَّ اللغة (ومنها الانجليزية أو العربية) كم هي مصدر للحيرة لدى المصاب بالتوحد . . وفي المراحل الأولى الأساسية يحتاج الأطفال أنْ يتعلموا أنَّ هناك العديد من الطرق في التعبير عن نفس الموضوع وهذا يحتاج للتطبيق في المواقف نفسها هذا المعنى . .

مثلاً عندما يُعْطَى الإذن للعب في الخارج . فإنَّهُ في البداية يتقبل الجملة الآن مثل «يمكنك أنْ تخرج الآن» والجمل الأخرى يمكن اضافتها بالتدريج لاحقاً ، مع تقليل الصوت تدريجياً عن الجملة التي يتقبلها الطفل بالبداية مع الجملة المضافة الأخرى مع حركة تفسر المعنى . ثم يتم تقليل الصوت بالجمل إلى الهمس والإعتماد على الحركة التي تعطي المعنى للموافقة على الخروج . ثُمَّ يَتّمُ إضافةُ جملة أخرى وهكذا . .

أمَّا بالنسبة للامور الغامضة فَيَتمُّ تعليم الطفل كيف يكون مستمعاً جيداً للجمل التي يسمعها ، حتى يتبين ما لم يعرفه فيسأل عنه فإحدى الطرق أنْ يتم وضع شاشة يقف الطفل في جهة ومعلم أو طفل آخر في الجهة أخرى . ويتم إعطاء توجيهات بأن يظهر بعض الاشياء التي توضع في علبة وتظهر في الجهة الأخرى كَظلٍّ يراه الواقف في الجهة الأخرى ، وهكذا حتى يطلب منه أن يظهر الشكل الأزرق ثم يطبق في العلبة . وهذه جملة غامضة غير مفهومة . وهنا يَتّمُ تعليم الطفل أنْ يسأل هل نقصد الدائرة الزرقاء أم المربع الأزرق ومن ثم يستمع للاجابة الصحيحة . .

وعندما يظهر الطفل دلائل الفهم عن الأمور الغامضة ويمكنه أن يسأل الأسئلة المناسبة (وهو قد يأخذ وقتاً طويلاً لنصل للهدف بنجاح) ، وعندما نصل لهذا يتم تبديل الجهة التي تسأل ، فيطلب من الطفل التوحدي أنْ يبدأ بالسؤال للموجود في الجهة الأخرى من الشاشة ليعرف هل يمكن أنْ يفهم المطلوب منه وكيفية أنْ يفهمَ معنى الغموض في السؤال وإمكانية الاستفسار من الجهات الأخرى حتى يتعلم ماذا يفعل لو وُضِعَ في مثل هذا الموقف . وطريقةٌ أخرى هي تعليمه مباشرةً . . ، وهذه المهارات تحتاج إلى مواقف يومية مُتكرِّرَة لنضْمَنَ التعميم . .

ولمعرفة كيف يكون الفرد أقل غموضاً يتضمن فهم المعلومات عن المشكلة ، وأنّهُ يمكن للفرد أنْ يحتفظ بمعلومات عن الآخرين . .

ويمكن تعليم الأطفّال هذه المعاني من خلال ألعاب كوسيلة أسهل لتوصيل هذه المعانى .

فمثلاً يعرض على الطفل عدد من الصور والمواد ويتم تغطيّتها بقطعة من القماش . ويأخذ أحد اللاعبين أحد الاشياء من دون أنْ يراه أحد ، ويلف عليها القماش ، وعلى الآخر أنْ يعرف ما هي من خلال تذكر المفقود من الأشياء المعروضة أمامه ، والهدف هو تعليم الطفل أنَّ هناك أموراً ومعلومات مشتركة وخاصةً ليست فقط في ذاكرة الشخص ولكن في دور الشخص باللعبة ، وعند تأدية الّدور سيّعلم من خلال الخبرة باللعبة أنَّ لديه معلومات وأنَّ الآخرين ليس لديهم هذه المعلومات (ما يخفه تحت القماش) وأيضاً يتعلم بأنَّ المعلومات ليست فقط ممَّا نراهُ أمامنا أو يُقال لنا وإنّما أيضاً من التفكير المنطقي المبنيٌ علي الذاكرة .

مهارات المحادثة المستمرة والآنية

إنَّ المحادثة تتطلب الآنية ليس فقط بإنتاج الجملة ولكن بتأسيس نموذج عقلي للموقف يتيح للشخص الحكم بمتى يتكلم ومتى يستمع إلى الآخرين حتى يتوازن ما يقوله مع الموضوع الذي يتم مناقشته ، متضمناً نوع الجملة ووقتها . . لهذا ليس بالمستغرب أنْ يتم وصف طريقة حديث المصاب بالتوحد أنّهُ غير منتج . . وهذا ما يتضح أنَّ أغلب المصابين بالتوحد حتى ذوي المهارات العالية منهم لديهم صعوبة في الحديث مع الآخرين . . وبعض أشكال المحادثة يمكن تعليمها للطالب . فمثلاً كيف ينتظر الدور في المحادثة ويمكن للمعلم إستخدام الميكرفون في البداية لتعليم الطالب كيفية انتظار الدور وتوقع الآخرين منه الكلام ، ويتم تعليمهم قواعد الدخول بالمناقشة وكيفية تغيير الموضوع بلطف ولباقة . . وهذا شيء ليس بالسهل . ويمكن تعليم الأطفال الإنتباه من خلال لعبة مثل عربة التسوق حيث يتطلب من الطفل أن يكرر بالترتيب الاغراض التي وضعها الآخرون في العربة .قبل أن يضع ما لديه . ومن المفيد أنَّ يتم تسجيل المحادثة وأنْ تُعرَض على الطالب مرات ومرات ويتّمُ مناقشة السلوكيات التي دارت فيها سواء منه أو من الآخرين . مما قد يساعده في النماء الغير طبيعي .

وهذه صعوبة اساسية لدى المصابين بالتوحد تقع في مجال الفهم .

الترديد :

ان الترديد لما يقال يسمى الترديد المباشر أمَّا ترديد ما قيل سابقاً فيسمى الترديد المتأخر أو غير المباشر . وكلاهما أشكال من المهارة الطبيعية لحيازة اللغة . . إنَّ إستخدام الترديد لدى المصاب

بالتوحد ملحوظ بمدة أطول إلاّ أن إستخدامها لدى البعض يكون كالإستخدام الطبيعي لدى الآخرين .

ولفترة قريبة كان وصف الترديد لدى المصاب بالتوحد يعتبر كاستثارة ذاتية وصفة استحواذية . . وكان يُبذل الكثير من الجهد لصرف الطفل من إستخدام الترديد وابداله بأشكال أخرى من التواصل ، وكان يستخدم في ذلك العديد من الوسائل السلوكية والتعليم الإجتماعي ولكن كانت النتائج غالباً مخيبةً للآمال قياساً بالجهد المبذول . . أمّا حالياً فالترديد أصبح ينظر له بضوء وأمل للتواصل على الأقل الترديد المتأخر (بنية أو بدونها) . وكمدخل جديد منتج يركز على التعرف والبناء على مستوى التواصل المعروض في ردّ الفعل في الترديد وفهم الترديد سوف يساعد في هذا المجال . .

إنّ الموقف الذي أدّى إلى ظهور الترديد المباشر قد يكون نفس الحادث في النمو الطبيعي للغة ، فعندما يكون هناك فشل في فهم ماذا يقال (وقد تكون كلمة واحدة هي الصعبة) فيقوم الفرد بترديد الكلمة الصعبة بدلاً من الاستجابة لها كما تعد كما تحدث عندما لا يحدث فشل في فهم الكلمة وإنّما يكون هناك كمٌّ كبير من الكلام يفوت قدرة الطفل على فهمها مجتمعةً . (وقد يكون مُركّزاً على أمر آخر في تلك اللحظة) كما قد تكون لديه القدرة والجهد العقلي لفهم الكلمات وتشكيل رد عليها . . وأسهل طريقة هي إستخدام كلمات (كذاكرة قصيرة المدى) وترديدها مباشرةً ، والمواقف التي تنتج فيها ترديد للشخص المصاب بالتوحد قد تتغير بحيث أنّ الكلمات المستخدمة تكون معروفة والجهد في فهمها يكون أقل ويكون الترديد هنا يعطى طرقاً أسهل لإستخدام فعّال في اللغة ، وبالمثل فقد وُجدَ أنّ المواقف التي يكون فيها الشخص التوحدي تحت ضغط كبير لكلام يكون فيها زيادة في إستخدام الترديد المباشر بينما المواقف التي لا يكون فيها ضغط كبير (عندها ينتظر المعلم وقتاً كافياً للتوحديّ ليرد على سؤاله أو كلامه . .) يكون الترديد المباشر أقل وقد تمّ إقتراح بأنّ الترديد الذي ليس له معنى قد يكون ليس للتواصل ولكن المصابين بالتوحد قد يدخلون في هذه الظاهرة كتطور طبيعيٍّ لدخولهم . في التعرف على مستوى جديد من الجمل . .

وهذا يبين أنّهُم قد يستخدمون مقاطع ظاهرها بأنها ليست للتواصل ولكنها في الحقيقة وسيلة للدخول في مستوى اكبر من التواصل بالنسبة لهم . . فمثلاً قد يسأل «هل تريد بسكوتية»؟ للتدليل على أنه شخصيا يريد بسكوتية . . ثم يتعلمون إستخدامها لأمور أخرى هل تريد ماء؟ هل تريد الخروج؟ . . وهكذا مع الوقت يتعلمون كيف يغيرون أسماء الاشارة ، وتصبح الجملة المرددة سابقاً بدون معنى ذات معنى محدد . .

وأول مستوى من التعامل مع الترديد هو تحليل الملاحظات عليها بدقة . . لمعرفة كيف تستخدم وشكلها ، ولأبُدَّ أنْ يتضمن الموقف الذي حدث فيه . وشكله اللغوي ، وهذا بالطبع أسهل بالنسبة للترديد المباشر حيث يكون النموذج المستخدم في الترديد معروف . فيما تحليل الترديد المتأخر يحتاج لمعرفة أكبر ، ولكنه من الممكن تحليله كوظيفةٍ تواصلية يتّمَ إستخدامها من خلال الترديد والتعرف على ماذا أثار الطفل وإستخدامها . .

والأسئلة التي يجب أن تسأل في الملاحظة والتحليل هي :

- هل هذا المقطع ترديد مباشر أم متأخر؟

- هل يختلف المقطع المردد عن النموذج وإنْ كان كذلك فكيف؟

- هل هناك دليل على أنَّ المقطع المردد أسْتُخدمَ للتواصل في أمر ما؟ وإنْ كان كذلك فلَمَ أستخدمْ؟ (مثلاً انظر إنْ كان الطفل قد عرفَ أنَّ هناك حاجة أنْ يأخذ دوراً في المحادثة . وفي مستوى متقدم أنظر إنْ كان الطفل قد استخدم المقطع المردد حتى حصل على ما يريد ليدل على نيته للوصول إلى الهدف) .

ومع الترديد المتأخر :

- هل هناك دليلاً على تغيير شكل المقطع المستخدم مع الوقت؟

- هل هناك دليلاً على الفشل في الفهم (عدم الإستجابة مع التوجيهات)

وبصورة عأمة :

- ما هيَ نسبةَ المقاطع المُرَدَّدة في حديث الطفل؟

- هل هذه النسبة تزداد أم تقل؟

- هل هناك مواقف أو متطلبات أو أماكن أو أشخاص يزيد بتواجدهم هذا الترديد؟

عندما تكون الصورة متكاملة كيف يتواصل الطفل وكيف يتداخل الترديد في ذلك فإنَّ مداخل التعليم تكون أسهل للوصول لها . . وقد نجد طفلاً تكون لديه مقاطع ترديد ويكون إستخدامها لا يحمل أيُّ دليل على التواصل ويستخدمها في أيِّ وقت كما أنَّهُ ما زال يقوم بها منذ سنوات عديدة . . وهذه الحالة قد لا تكون كما فسرنا سابقاً وقد يكون الترديد هنا يستخدم بدون وظيفةً فعلية للتواصل . . والأولوية لمثل هذه الحالة هي تحسين قدرة الطفل على الفهم للغة المنطوقةَ وزيادةً كسبه المقاطع وإنتاج مقاطع أخرى خُطّطَ لها الطفل للدخول إلى تواصل فعال في النهاية فمثلاً عندما يتحسن فهم اللغة المنطوقة فإنَّ هذا يتطلب استراتيجيات تستخدم في توجيه اللغة لدى الطفل في فترة متقدمة جداً فالمعلم يتحدث للطفل عما يقوم به في نفس اللحظة (لنضمن الإنتباه المشترك وأنْ يكون ما تتكلم عنه أمامه مباشرة) وتقوم بذلك بشكلٍ لغويٍّ مُبسّط متضمناً

الكثير من الإعادة والحديث عن الأشياء أو المواقف الواضحة لمن يشارك في الموقف ، مع مبالغة متزايدة عن الفعل المطلوب ، وفي نفس الوقت يقوم المعلم بترك مسافات في حديثه ليملأها الطفل ، فيقول مثلاً هذا هو . . . بدلاً من سؤاله ما هذا؟ وبالتكرار يحفظ الطفل الموجود أو الكلمة المفقودة في الجملة . كما أن التوقف والانتظار لهما فائدة للطفل وله فعالية في زيادة نسبة ما يتعلمه من مقاطع مقابل ما يردده ، وعندما يكون جو التعليم مريحاً مع ضغط بسيط يدفع الطفل للكلام (مع إستمرار التفاعل بين المعلم والطفل والدعم الذي يحصل عليه الطفل بغض النظر عن مشاركة الطفل أياً كانت) ، وهذا كله سيزيد من المقاطع التي يستخدمها الطفل .

والجزء الثالث من قبل هذا البرنامج تتضمن وضع النية والقصد في الترديد المتأخر لدى الطفل . فمثلاً عندما يقول الطفل مقطع «إنَّهُ وقت الخروج للعب» فتقوم المعلمة بالتجاوب وكأنَّ الطفل يقصد ما يقول فترد «أنت تريد اللعب بالخارج» «يلاّ نخرج الآن» ، وفوراً تقوم بأخذ الطفل للخارج ليلعب . لمُدَّة بسيطة ، وعندما يكون رد الفعل هكذا لمرات عديدة عندما يستخدم الطفل هذا المقطع فَإِنَّهُ يعطَى نفسَ المعنى للترديد المباشر المقصود . . وعندما تَراه يحاول فتح الباب تقول له نفس المقطع الذي يردده سابقاً وتأخذه للخارج لتأكيد معنى ما يقول من مقطع ويربطه بالموقف الفعلي له ليفهمه .

وعندما يتم ربط المعاني بالكلام فَإِنَّهُ من المحتمل أن يقوم الطفل بإستخدام المقطع بقصد التواصل ، وهكذا يتّمُ تكرار ذلك في مواقف مختلفة . . وطريقة أخرى هي بتحليل ترديد الطفل المحدود والذي يظهر أنَّهُ يتحكم فيه وهذا الطفل قد يندمج في الترديد المباشر في محادثة قد لا تكون بسيطة مع أقرانه ، أمَّا الترديد المتأخر فقد يظهر عندما يكون وحيداً ، (وعادةً عندما لاً يحس بوجود الآخرين) وبأشكال مختلفة ، و هنا يكون الترديد قريباً جداً مما يظهر في النموِ الطبيعيٍ .

وبدلاً من التركيز على الترديد يمكن التركيز على بناء لغة مفهومة حتى لا تكون عائقاً مضافاً عندما يصل الطفل لمستوى أعلى من اللغة ، كما أنَّ هناكَ حاجة لتطوير مهارات المحادثة (كيف يتم تغيير الموضوع . .) حتى يستطيع الاستمرار فيها دون الحاجة للترديد المباشر أمَّا المتأخر بإستخدام مقاطع أخرى يمكن التشخيص كجزء طبيعي من الحصول على اللغة حتى لو كان متأخراً للطفل .

الخلاصة

عندما يكون الطفل المصاب بالتوحد لا يتكلم فالمعلم وولي الأمريظنون أنَّ الكثير من المشاكل يمكن حَلّها عندما يُزَال هذا العائق ! ولكن الذين يعرفون أطفالاً يعانون من التوحد ويتكلمون

يعلمون أنَّ القدرة على الكلام يظهر فيها نفس المشاكل في التواصل مثل الذي لا يتكلم . .
ولكن لا ينسىَ هنا أنَّ القدرة على الكلام مُهِمَّة كما أنَّها وسيلة للتعليم ، ويتحسن الحالة في المستقبل ونوعية الحياة لهذا الطفل . لهذا فقدرة الكلام لأبُدَّ من تطويرها بالتعليم في نفس الوقت لأبُدَّ أنْ يعلم المعلمون أنَّ نسبةً قليلةً ومتميزةً قد لا تصل لمستوى تعلمِ اللغة المنطوقة ، ومع هذا فهم لهم الحق بالتعليم الكامل والمناسب لهم كالآخرين الذين يتكلمون .

الصعوبات في العروض أو ارتقاع وانحفاض الصوت عند نطق الكلمات (تنغيم الكلمات) :
إنَّ واحدةً من المشاكل الأساسية العامة للمصابين في التوحد تقع في محيط العروض أو أسلوب إرتفاع وإنحفاض الصوت عند النطق بالكلمات ، فهناك في العادة فشل في إستخدام تنغيم الصوت أو فهمها كوسيلة للتواصل من حيث جودة الصوت تكون رتيبة وتتبع نظاماً غير مرتبط بالمعنى المُرادُ ايصاله ، فاللّفظ على الكلمات يُنظَر إليه كأسلوب لجلب الإنتباه وليس وسيلةً للمقارنة ما بين المعلومات القديمة والمعلومات الحديثة ، وهناك رأيٌ بأنَّ هذه الصعوبات تنتج من فشل في الجانب الأيمن منَ الدماغ والذي في العادة يكون مسؤولاً عن مشاعر العاطفة وعمليات الكلام ، وفي نفس الوقت فَإنَّ هناك رأياً بأنَّ هذه الصعوبة قد تكون ناتجةً من كيفية محمل التنغيم عند الإنسان التوحديَ بالإضافة إلَى أنَّ هياكل اللغة وفهم معانيها تحتاج إلى انتباه أمن ، وعلى التوازي إلى قناتين اثنتين من المعلومات وبالتالي فهناك ضغط على قنوات المعلومات أو عدم القدرة على التعامل مع أكثر من قناة واحدة للمعلومات . ولكن على المستوى السيكولوجي فَإنَّ الصعوبات الناتجة عن عدم القدرة على التحكم في تنغيم الكلمات قد تكون ناتجة عن مشاكلَ في التواصل والتي تم مناقشتها سابقاً ، ويوفر تنغيم الكلمات معلومات عن المتحدث ونظرته عمّا يتم التحدث عنه كَمَا أنَّهُ وسيلة لتوصيل اتجاهات الشخص نحو المواضيع المطروحة . وإذا لم يمكن فهم إتجاهات الشخص ، فَإنَّ المرء لا يستطيع توصيل آرائه وإتجاهاته إلى الآخرين أو فهم اتجاهات الآخرين عندما يرغبون في إيصالها . وهذا يؤكد الحقيقة التي توضح أن الأشخاص التوحديين يمكنهم القيام بنفس الحركات التي تعبر عن اتجاهات معينة بصورة متكررة ولكنهم غير قادرين على إستخدامها في التواصل مع الآخرين ، ولكن مع ذلك فهناك احتمال أن يكون هناك تحسن في هذا المجال إذا كان الشخص التوحدي قادراً على فهم التواصل وبالتالي يعتبر تعليم أساليب التواصل أفضل أسلوب للمساعدة في هذا المجال . وبالنسبة للأشخاص التوحديين الأكثر قدرة ، فإنه يمكن إعطاؤهم توجيهاً محدداً لعدد من المعاني المراد ايصالها من خلال أسلوب تنغيم الكلمات . فمثلاً جملة بسيطة مثل «أنا قمت بهذه» يمكن قولها مع درجات ضغط مختلفة على الفَمِّ والشَفَةِ لبيان معانيها المتعددة .

ويمكن تعليم الشخص التوحدي كيفية الضغط على كلمة «أنا» بحيث يكون معناها «إنني عملت الشيء بعكس الآخرين» ولكن إذا تمّ الضغط على كلمة «قمت» فمعناه أنّ الشخص يؤكد فيها قيامه بعمل مقابل شخص آخر يُشكّكُ في الحقيقة . أمّا إذا تمّ الضغط على كلمة «بالعمل» فهذا يعني انتهاء العمل مقابل شخص آخر يُشكّكُ في عدم القدرة على القيام به .

وبالطبع يمكن من خلال التدريب ، تعليم الأطفال المعاني المتعددة من خلال الضغط على الكلمات المختلفة ، وإنْ كان المصابون بالتوحد يجدون صعوبةً بالغةً في فهم المعاني وجعلها قابلةً للتطبيق في مواقف أخرى . ومع ذلك فإنَّ القيام بالتشديد على الكلمات بحيث تكون المعاني المتولّدَة عن هذا التّشديد أكثر وضوحاً ربما يؤدي إلى تفادي أيّ سوء فهم أو على الاقل تعطى المُدَرّبْ فكرةً واضحةً عَن الصعوبات في اللغة والتواصل التي يعاني منها الطفل التوحدي .

أما بالنسبة للأشخاص التوحديين الأقل قدرةً ، فإنَّ إستخدام أسلوب شامل وعام قد يكون مناسباً للمساعدة في الوعي بأساليب ضغط الحروف والكلمات وكيف أنّها تدل على معان عاطفية مختلفة ، فمثلاً الإنتقال إلى الموسيقى الذي قد يعكس إستخدام الآلات بأحداث مختلفةً للدلالةً على معّاني معينة أو تعليمهم التعبير عن عواطفهم من خلال حركة أجسادهم وأحداثهمّ في نفس الوقت . فمثلاً يمكن أن يعبر الطفل عن الغضب من خلال تمثيلية تجد الغضب سواء بالصراخ أو بتمثيل الفرح من خلال هذا الجسم بصورة مُقدّمة .

كما أنَّ هناك لعبة بسيطة يمكن لعبها مع الطفل التوحَديّ بصورة فردية يتّمّ من خلالها السعي إلى تعليمه الإختلافات في أساليب التنغيم ودرجاته والإختلافات فيه حسب المواقف . كما أنَّ هناك العديد من الأدوات في متناول الطفل ولكن لا يمكن عمل ذلك من قبَل الشخص البالغ .

فالشخص البالغ يُؤشّر على الأشياء ويصدر صوتاً قريباً من صوت الأطفالَ الّتي تعطي الإنطباع بأنَّ الشيء لأبُدّ أنْ يُعطَى إليه أو يعطي الانطباع بأنَّ النظر إلى الشيء كجزء من الإنتباه الجماعي مَع البالغ (طلب من خلال الصوت) . والطفل يتم إستثارته بصورة جسدية وبأسلوب مناسب لهذه الطرائق المختلفة من أساليب تنغيم الكلمات والاستجابات تتم تدريجياً لحين وضوح قدرة الطفل على الفصل بين الأنماط المختلفة من أساليب تنغيم الكلمات بدونَ أيّ مساعد . والخطوة التالية هي تعليم الطفل تقليد هذه الأنماط ومحاولة محاكاة هذه اللعبة بصورة معكوسة بحيث يحصل الشخص البالغ هو الذي يستجيب للأنماط المختلفة من أساليب تنغيم الكلمات التي يستخدمها الطفل ، ومع أن الطفل لا يحتاج أن يكون له القابلية للكلام والمشاركة في هذه اللعبة إلا أنّها ستكون أكثر فائدةً للقادرين على التكلم مع مهاراتهم النقدية .

٦ تنمية التفكير

التفكير خاص بالتوحد :

في هذا الفصل ، يتم توضيح نمط التفكير الخاص بالتوحد ، وتحديد المضمون الخاص بهذا النوع من التعلم . إنّنا في حديثنا هذا إنّما نهدف إلى توضيحِ فكرةٍ مضمونها أنَّ ما يحتاج إليه الطلاب التوحديون هو برنامج مباشر بين إحتياجاتهم المعرفية .

إننا ، هنا ، نقترح أن يكون هذا البرنامج طريقة لزيادة فاعلية التفكير والتعليم الخاص بالتوحد . تعتمد هذه الفكرة ، على تنمية الوعي الذاتي للمتدرب على أنّه هو المسؤول عن حل مشكلته بنفسه . كذلك فَإنَّهُ على المتدربين أن يعرفوا أنَّهُمْ يفكرون بمشكلة معينة ، وأنَّ هذه المشكلة ممكن حلها بطريقة وأساليب معينة يمتلكونها .

وهذا بدوره يقترح تطوير فهم المتدرب لنفسه على أنَّهُ إنسان مختلف عن الآخرين ولكنه يشاركهم في الكثير من الصفات والملامح ، وبأنّه قادر على حلّ المشاكل بنفسه .

هنا ، يكمن أساس المشكلة الخاص بتطوير التفكير التوحدي ، وأيضاً تكمن نقطة البداية لأيِّ محاولات لفهم ما يمكن فعله .

إنَّ الأطفال التوحديين يواجهون صعوبةً خاصةً بتطوير الوعي بأنفسهم ، وهذا يؤثر على أيِّ دورٍ خاصٍ بحَلّ المشاكل .

تطورُ الوعي الذاتي والوعي بالآخرين :

إذا وافقنا على أنَّ الوعي المعرفي للسلوك الإجتماعي عادةً ما يكون هو أساس تطور الادراك الإجتماعي ، عندئذ يكون واضحاً أن أيّة مشاكل في هذا المجال سوف تؤدي إلى صعوباتٍ في فهمِ ما يفكر به الآخرون ويشعرون به .

إن بحثنا هذا يتناقش في هذا النوع من الإعاقة المعرفية والإجتماعية في الحقيقة ، فَإنَّ علماء النفس قد كانوا في الماضي يودون فصل التفكير/ والشعور/ والفهم الخاص بالوعي الإجتماعي والإدراك وكل ما يؤثر في المشاعر ، ولكن هناك جدالاً كبيراً لإدراك إرتباط الأوجه الإجتماعية والمعرفية والعاطفية في التفكير وفي التعليم عموماً ، وتقترح بأنَّ هذا الإنهيار في تلك العلاقة هو السبب في حدوث التوحد .

إستخدام تفكيرك الخاص بك كنموذج :

إن الصعوبة التي يعاني منها أطفال التوحد بالنسبة لإدراكهم للتعابير الخاصة بالمشاعر ، تعني أنَّ الحالة العقلية للآخرين (كالقصد أو النية مثلاً) تشكل غموضًا بالنسبة لهؤلاء الأطفال . كذلك ، لديهم صعوبة في إستخدام حالتهم العقلية عكس كيف يفكر أو يشعر الآخرون . إنَّهُ من الصعب عليهم أن يفهموا أن أخذ حَمَّام ماء بارد شيء غير مريح ، وأنه كذلك بالنسبة للآخرين . في الحقيقة فإنَّ الكثير من الأفراد المصابين بالتوحد لا يظهرون بهذا المستوى من الوعي بالنسبة لإحساسهم ، إنَّهُمْ يشعرون ببرودة الماء ولكنهم لا يعرفون انهم في داخل تلك التجربة . إنَّ الفكرة صعبة الفهم ، لأنه بالنسبة إلينا ، فإن الإرتباط ما بين حدوث التجربة ، ومعرفة أننا بالفعل في داخل تلك التجربة يعتبر شيئاً آلياً ليس بينه أيّ فاصل .

يبدو واضحاً أنَّهُ بدون تلك القدرة على إستخدام التفكير الخاص كنموذج يمكن من خلاله تفسير أفكار الآخرين ، فإنَّ أوجه أخرى كثيرة من التفكير سوف تضعف .

مثلاً ، نحن نستخدم المعرفة التي إكتسبناها من تجاربنا الخاصة في القراءة لإيجاد وتكوين نموذج معين في عقولنا عن كيف يكون «القارئ» ، كذلك هذه المعرفة تساعدنا على فهم ما يشعر به القارئ عند أيّ نقطة معينة يقرأها . إنَّ المصاب بالتوحد يعاني صعوبة في فهم وجهة نظر المستمع (او القارئ) .

كيفية عمل الذاكرة :

إنَّ ضعف القدرة على عكس ما يفكر به المصاب بالتوحد بمعنى أنَّ طريقة عمل الذاكرة لهؤلاء المصابين تعتبر مختلفة نوعياً عن غير المصابين .

قبل ذلك ، كُنَّا قد لاحظنا أنَّ الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من صعوبة في ربط الأحداث الشخصية وتذكر تفاصيل هذه الأحداث ، ومع ذلك فإنَّهُمْ قادرون على استظهار معلومات كثيرة من الذاكرة ولكن بدون فهم .

إنَّ الذكريات هي بالفعل موجودة في ذاكرتهم ، ولكنَّها غير مستخدمة منْ قبَل الشخص . إنَّ الأحداث ممكن أن تثير في الطفل المصاب مجموعة كبيرة من الذكريات وكأنَّها فصل كامل ، ولكن إذا سُئلَ أنْ يتذكر أحداثاً معينة فان ذلك بالغ الصعوبة بالنسبة إليه . لذا مثلاً فتاة مصابة بالتوحد ممكن أن تتذكر وقت تناول وجبة معينة بشكل دقيق جداً بعد التلميح لها ، ولكنها غير قادرة على تذكرها في الحال إذا ما سُئلَتْ مثلاً (ماذا تناولت على الغداء) .

الآن يتعين صياغة الصعوبات الخاصة بالذاكرة بالنسبة للمصابين بالتوحد . إنَّ المصاب بالتوحد

يستطيع أنْ يتذكر ما يلي :

١- حقائق عن سيرتهم الذاتية .

٢- سلسلة من الأحداث لا تضم أي عنصر شخصي خاص بالفرد .

٣- بعض المعلومات التحذيرية ، والإجرائية الخاصة بالمهارات .

ولكن مع ذلك ، نجد أنَّ نفس الطفل يكون غير قادر على تذكير نفسه وهو يقوم بهذه الأعمال أو حتى يتذكر بأنَّهُ يشارك في هذه الأحداث أو المعلومات التي يملكها أو الطرق .

باختصار ، إنَّ الصعوبة الخاصة بالذاكرة بالنسبة للطفل التوحدي تكمن في تطور الذاكرة الخاصة بتسلسل الأحداث الشخصية التي تعتمد على وجود «الذات المُجرَّبة» (أو ذات الشخص الذي دخل في هذه التجربة) ، التي تجعل من هذه الأحداث جزءاً من البعد الشخصي .

إنَّ الخلل في نمو تلك «الذات المجربة» سوف يؤدي إلى صعوبات أخرى في تطور تسلسل الأحداث بالنسبة للذاكرة . في الأحوال العادية وفي التطور الطبيعي ، فَإنَّ «النفس المجربة» تساعد الفرد على التفتيش في الذاكرة بطريقة حرة جداً بحيث يتذكر أيَ شيء يريده بدون الإعتماد على التلميح .

مثلاً : طفل مصاب بالتوحد طُلبَ منه أنْ يُحضر مقَصّاً من الدرج . إنه يعرف مكان الدرج ، ولكن عندما وصل إليه كان الدرجَ مقفلاً . إنَّهُ يعرَفَ أين يوجد المفتاح لأنه قد رآه في مَرَّة سابقة عندما إحتاج ورقة من نفس الدرج . لم يكن واضحاً أن الطفل يتذكر أي مفتاح الآنَ عندما إحتاجه ليحضر المقص . لم يكن واضحاً أيضا أنَّهُ يذكر نفسه ، يحضر المفتاح في المرة السابقة لأنَّ هذا (فرضياً) لم يكن ضمن الموضوع الخاص بالمقص ، ولكنه ضمن الموضوع الخاص بالورقة . ما كان يحتاج إليه في تلك اللحظة هو التلميح بكلمة «ورقة» (اذهب واحضر المفتاح الذي استخدمه عندما أحضرت الورقة من الدرج) .

عندما أُعْطيَ هذا التلميح المناسب ، عندها فقط أصبح قادراً على تذكر المعلومات المرتبطة بهذا الموضوع وَإستطاع أن يُؤَدِّي المهمة بنجاح .

إذن المهم هنا أنَّ قدرته على إستخدام ذاكرته كانت معتمدة على عبارات التلميح التي أستُخدمَتْ . والمهم أيضاً أنَّ النقص في وجود «الذات المجربة» بالتوحد تعني أنَّ هذا النوع من البحثَ في الذاكرة والتي يحتاجها الطفل هو شيء مستحيل وصعب جداً عليه . وهذا يؤدي إلى النموذج المميز للقدرات والإعاقات الخاصة بالتوحد .

إنَّ النقص في «الذات المجربة» له تأثير عميق جداً على جميع مراحل تكوين المعلومات في المَرحلة الخاصة بالإدراك الحسي ، تكون الأحداث بالنسبة للمصاب قد مرت عليه ، ولكن ليس

من ناحية ذاتية خَاصَّة به . بمَعنى أنَّ هؤلاء الأفراد المصابين هم واعون لكل ما يحدث ، ولكنَّهُمْ غير واعينَ أنَّ مَا يحدثّ إنَّمَا يحدث لهم .

هذا يعني ، أنَّهُم حقيقةً لا يعرفون أنفسهم ولا يعرفون نوعية الطرق الخاصة بحل المشاكل التي يمتلكونها ، التي استخدموها في السابق .

إنَّهُمْ ، بالتأكيد يستطيعون أنْ يتذكروا إذا ما لُقِّنُوا ، ولكن هذا مختلف عن القدرة العادية على التذكر والبحث في الذاكرة . إنَّ إعاقتهم هذه تؤدي إلى الإعتماد على الآخرين ، وإلى نقص الثقة في أنفسهم أو حتى النقصَ في الدافعية للقيام بأيِّ مُهِمَّةٍ جديدةٍ .

بعض الصعوبات المعرفية في حل المشاكل :

يناقش هذا القسم بعض الصعوبات التي تؤثر على حل المشاكل في التوحد .

١ - الفهم والإدراك

تناقض آخر من متناقضات المصابين بالتوحد ، مثل التي تتعلق بردود فعلهم المتناقضة لأي مثير .

إن الطفل التوحدي يكون غير واعٍ بأنواع الأصوات العادية اليومية وكأنها سببت له ألماً مُبْرِحاً في مناسبة أخرى . إن الطفل التوحدي ممكن أن يحدق في مثير بصري وكأنه يؤذيه .

هذا التناقض يمتد إلى جميع الحواس ويتضمن ردود الفعل لأي ألم جسدي . السبب غير واضح ولكن تفسيره ممكن أن يكون من منطق الكيمياء الحيوية والتي تحقق بوجود بعض الإعاقات في عملية الأيض .

مهما كان السبب ، هناك تأثيرات واضحة من ناحية نفسية وسلوكية . بالنسبة للناحية السلوكية ، فإن الطفل قد يفرط في فعله تجاهَ أي مُثير عاديٍّ وبالتالي يسلك سلوك الشخص المذعور . أمَّا من النفسية فهناك معانٍ أخرىَ خاصة بالتعلّيم .

إن أحد الملامح الرئيسية للطريقة التّي تتعلم بها هو اعتمادنا على استقرار البيئة التي نعيش بها وإستمراريتها . يتعلم الأطفال أنَّهُم إذا بكوا فَإنَّ شخصاً ما سيأتي إليهم استجابة لهذا البكاء . وهذا لا يحدثُ إلاَّ إذا كانت نتيجة هذا البكاءَ أن يأتي هذا الشخص دائماً . ولكن هذا التعلم يقل ويتناقص تدَريجياً كُلَّما كان هناك عدم إستمرارية في الاستجابة لبكاء الطفل .

بعد ذلك يتعلم الطفل كيف يقرأ . فالأحرف المطبوعة وتهجئة الكلمات تبقى دائماً ثابتة بالنسبة إليهم ولا تتغير . ومَرَّةً أخرى ، هنا ، نرى أنه سيكون هناك نقصان أو إقلال في التعلم . كلما كان هناك عدم استمرارية فيه . بمعنى أنَّهُ إذا تغيرت تهجئة الكلمات من يومٍ إلى آخر فَإنَّ التعليمَ أيضاً سوف يضعف . إذن التعليم يصبح ضعيفاً جداً إذا لم يكن هناك إستمرارية فيه . في الحقيقة وكما هو متعارف عليه ، فَإِنَّ التعليم إذا ما واجه هذه المشكلة من عدم الإستمرارية ، فَإِنَّهُ علينا

عندئذ أنْ نَفْرضَ هذا الاستمرار حيث لا يوجد .

الآنَ إذاَ أخذنَا في الإعتبار أطفالاً يعانون من التضارب والتناقض في الإدراك . نحن نستطيع أن نرى هذه الصعوبات بوضوحٍ منذ المراحل الأولى من التعليم ، عندما يحتاج الطفل إلى إدراك وفهم إبتسامة أمه ، إلى أن نصلَ إلى المراحل الأخيرة من التعليم الأكاديمي . حتى نستطيع فهم المشكلة اكثر ، حاول أن تتخيل كيف يمكن أن نتعلم تسمية الألوان باسمها بينما تتغير حِدَّتُها يومياً .

لقد كانت هناك محاولات كثيرة للتعامل مع الإعاقات الإدراكية مباشرةً ، وخصوصاً في المجال السمعي ، بعض طرق العلاج كانت مبنية على فكرة أنَّ الأطفال التوحديين ممكن تعليمهم من خلال عملية إضعاف الحساسية وذلك حتى يستطيعوا إدراك العام بطريقة أقل تشويهاً ، كذلك هناك معجزات كثيرة في علاج التوحد ولكنها ليست الحل الأمثل .

٢- التطور الحركي

يعاني بعض الأطفال المصابين بالتوحد من الصعوبات الحسية والتي تتعلق بتنفيذ الحركة ، أو تلك التي تتعلق بالتخطيط والاستعداد للحركة . هذه الصعوبة تشخص سريرياً باسم «اضطراب التآزر الحركي» ممكن أنْ ننظر إليها على أنّها صعوبة إضافية للتوحد أو مكملة له .

إن طريقة العلاج المعروفة بـــ «المقترح الخاص بتيسير التواصل» الخاصة بالتوحد ، تنظر إلى هذه الإعاقة على أنها صعوبة في تخطيط وتنفيذ الحركة . وهكذا فَإنَّ المساعدة على أداء الحركات المتعلقة بالتواصل (عن طريق التحفيز الجسدي لإستخدام جهازَ معالجة الكلمات ، أو بالإشارة إلى لوحة خاصة بالتواصل) يجب أن تكون كافيةً لإزالة أي مشكلة خاصة بالنمو والتطور في التوحد ، والتي تعتبر مشكلة ثانوية لتلك المشكلة الرئيسية الخاصة بالحركة .

يجب علينا أنْ نُقرَّ بهذا الرأي ، ولكننا ندرك بأنَّ هناك بعض أو كل الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من مشكلات تتعلق بالتطور الحركي ، وبالتالي علينا أنْ نأخذ هذه المشكلة بعين الإعتبار إذا ما ظهرت أيَّة تَعقيدات أو مشاكل أخرى فيما بعد .

بعض المشاكل الحركية مثلً «المشي علَى أطراف الأصابع» مُمكنْ أنْ يكون سببها عصبي ، ويعيد كل البعد عن التوحد . ولكن بعض المشاكل الأخرى الحركَية ممكن أن تظهر مباشرةً بسبب التوحد . إنَّ النقص في الوعي بالذات عند التوحديين ممكن أنْ يتضمن فكرة ضعيفة جداً عن مكان جسدهم في الفراغ وكيف يتحركون في الفراغ . ومرةً أخرى ، فَإنَّ هذه الإعاقة ممكن أنْ تتطور إلى الأحسن عن طريق التواصل مع الآخرين ، وعن طريق استقبال المعلومات الدالة على منبه ناشئ ضمن عضلات الفرد التي تخبرنا وعن طريق استقبال المعلومات الدالة على منبه

ناشيء عن مكان أطرافنا في الفراغ . وتعتبر هاتان الخبرتان محدودتين جداً بالنسبة للتوحد .
هناك صفة أخرى في التوحد تتعلق بالحركات التي تعكس علاقة الأطفال بالآخرين وبالعالم . إنَّ هؤلاء الأطفال لديهم إحساس ضعيف بتلك العلاقة ، وهذا يؤدي إلى تصلب أجسامهم إذا ما قام أحد بحملهم ، وإلى صعوبة الإمساك بالكرة أو رميها وإلى طريقتهم في جمع الطعام من الملعقة بأسنانهم بدلاً من شفاههم .
جميع هذه الصعوبات قد أُقرتْ بالنسبة للتوحد ، ولكن ليس هناك أيُّ دليلٍ على خصوصيتها لهذه الحالة فقط .
إنَّ الحركات بحَدِّ ذاتها تُؤَدَّى بطريقة غريبة ، فهي إمَّا أنْ تُؤَدِّي بعضلات مشدودة جداً أو بعضلات رخوة . ومرةً أخرى فنحن لا نعرف ما الذي يؤدي إلى هذه التناقضات ، وما مدى علاقتها بالتوحّد . هذه الطريقة في تأدية الحركة تختلف عن تلك الموجودة في الحالات التي تعاني من الشلل الدماغي في أنَّ الطفل لا تكون عضلاته ضعيفة في الحقيقة أو متصلبة ولكنها تظهر في بعض المواقف وكأنَّها رخوة . وهذا يرجع إلى اختلاف مستويات الواقعية في القيام ببعض الأعمال . ولكن هذه ليست بالإجابة الكافية .
منْ الواضح أنَّ هذا له علاقة بالقصد أو النية . بمعنى أن الصعوبة في وجود النية للقيام بالحركة يعني أنَّ كل المجهود أو الطاقة اللازمة للقيام بها غير موجودة في هذه المرحلة (مرحلة التخطيط) . إنَّ كل الأفعال التي تظهر بتأثير العقل الباطن وغير المقصود سوف تتلقى كل الطاقة والمجهود اللازم لتنفيذها . إنَّ هذا السلوك المُتَسِّم بالضعف في القيام بالأعمال المطلوبة منه مُمكن أنْ يكون سببهُ دافعياً أو أنَّه ناتج عن نمط التعليم الإتكاليُّ (أو المعتمد على الآخرين) والذيّ يشجع هؤلاء الأطفال على تبنيه .
إنَّ الصعوبات الخاصة بالعزم أو النية لفعل أي شيء سوف تؤدي إلى التردد والاعتماد على التحفيز الجسدي ، أو على الأقل التلميح البصري وذلك حتى يبدأ الطفل بالقيام بالمهمة الملقاة على عاتقه . إنَّ الحالات التي تعاني من ضعف التآزر الحركي تعني أنَّ الأفعال الذاتية الحركية وغير المخطط لفعلها ممكن أن تُؤدَّى بفعالية ، بينما الأفعال التي تتطلب جهداً ومحاولةً ذاتيةً فإنها تعتبر مستحيلة .
لذا فإن الأطفال يكونون قادرين على حمل كوب للشرب ، طالما أنَّهُم يستجيبون ذاتيا إلى منظر الكوب وطالما أنَّهُم يحسون بالعطش ، ولكن حينما يُوجِّهَ هؤلاء الأطفال إلى حمل الكوب (بدُونَ أيِّ تَحفُّز جسديٍّ للقيام بذلك) وأنهم يريدون فعل ذلك بطريقة متعمدة فَإنَّهُم لا يستطيعون تنفيذ هذه المهمة .

يرى المدرسون أو القائمون على العناية بهؤلاء الأطفال ، والذين لا يكونون على دراية بمشكلة ضعف التآزر الحركي أنَّ هذا التناقض السلوكي هو مثال للسلوك «الصعب» أو «السلبي» . إنَّ عدم القَدرة على عبور عتبة مثلاً ممكن أنْ يكون له علاقة بتلك المشكلة السابقة ولكن ممكن أيضاً أن ينتج عن بعض الصعوبات الادراكية .

إنَّ الكثير من الأطفال الذين يعانون من التوحد ممكن أن يُظهرُوا للبعض القلق من الأماكن الواسعة وغير المنظمة ، وأن وضع قطعة شريط لاصق ، أو مَمْسَحة للأرجل بين غرفتين ممكن أن يساعد الطفل على الدخول إلى «الفراغ» الجديد .

بنفس الطريقة ممكن جعل الطفل يدخل إلى قاعة كبيرة إذا قسمنا تلك القاعة إلى حواجز أو إعطاء الطفل مكاناً مُعيَّناً ليشغله (ويكون ذلك بتعيين المكان بقطعة قماش مثلاً أو بطوق) . إنَّ الفشل في الدخول إلى هذا الفراغ (الفضاء) بهذه الطريقة غالباً ما يُؤدِّيَ إلى أنْ يبقى الطفل دائماً بمحاذاة محيط القاعة أو الملعب أو حتى تراه يتحرك في مكان جيئةً وذهَاباً ويقلق بالغ .

يستفيد الكثير من الأطفال الذين يعانون من التوحد من برامج التَعليم الحركي وخاصة تلك البرامج التي تُشجِّعُ على الوعي بالجسم والوعي بالآخرين . هناك الكثير من البرامج المتوفرة تجارياً والخاصة بالوعي بالجسم ، وبرامج أخرى خاصة بالحركة ، والتي تُشَجِّع على تطور التعبير العاطفيّ والإبداعيّ ، وليس فقط الوعي بالذات أو بالآخرين . يعتبر هذا التعليم ذا قيمة كبيرة بالنسبة للطفل المصاب بالتوحد الذي لا يتكلم الذي لا يتوفر لديه أيّ وسيلة أخرى للتعبير .

٣- الإنتباه

إحدى الصفات الخاصة بالتفكير بالنسبة للتوحد هي الطريقة التي ينتبه فيها الطفل لأي مؤثر بحيث يكون هذا الإنتباه وكأنه مركز في داخل نفق . من الملاحظ أنَّ هناك بعض المؤثرات التي تكون ضمن إنتباه الشخص التي تؤخذ بالإعتبار ولكن في نفس الوقت فإنَّ الكثير من المؤثرات التي تكون بعيدة عن «نفق» الإنتباه تعتبر مهملة بالنسبة إليه . وهكذا نرى أن لفظ الصفة الخاصة بشيء معين من قبَل شخص بالغ موجود على مسافة بعيدة عن الطفل ممكن ألاّ تكون مفضلة مع هذا الشيء ، وبالتالي نحتاج هنا إلى أن يقوم الشخص برفع الشيء قريباً من شفتيه حتى يقع هذا الاتصال . كذلك فإنَّ المشكلة أيضاً لها علاقة بالمعنى المفهوم للمهمة المراد القيام بها وكيف يُنْسَبَ إليها . يستطيع الأطفال التوحديون أنْ يؤدوا بعض الإختيارات الخاصة بالإدراك التحليلي ، حيث يستطيعوا أن يُميِّزُوا المثلث المختفي في صورة لعربة أطفال بكُلّ فعالية .

المشكلة هنا أنَّهُمْ من الممكن ألاّ يكونوا قد رأوا العربة ، إنَّ نمط تفكيرهم الخاص بهذا المعنى يجعل منهم ماهرين في بعض الأنشطة وغير ماهرين في أنشطة أخرى . لسوء الحظ ، فإنَّ

الأنشطة أو المهام التي يبرعون بها ليست تلك التي يشجعها ويكافئها المجتمع ، أمّا المهام التي لا يبرعون بها بالتأكيد الأكثر فائدة في التعليم الأكاديمي والتعليم العام ككل .

إن الذي يجعلهم عُرْضَةً للإنتقاد بالنسبة لبعض مهارات الحياة الرئيسية ، كونهم يُهْمِلُون الملامح البارزة للبيئة ويُركِّزُونَ على الأشياء العادية والتافهة . مثلاً ، ممكن أن نرى الطفل يهمل عربة تتحرك مد صف مرمى بصره ويبقى متعلقاً ومبهوراً بالوصفاتِ الخاطفةِ من مصباح النيون البعيد عن المركز .

على المستوى الإدراكي ، نرى الأطفال المصابين بالتوحد لديهم حيل ورغبة شديدة في أحد جوانب موضوع معين ، ولكنهم يبقون على الحياد بالنسبة لجوانب أخرى تتعلق بالموضوع نفسه ولها نفس التأثير والجاذبية . هذه الصفة نطلق عليها «الرغبات القهرية» .

إنّنا في الغالب نصف الأطفال التوحديين بكونهم «ضعيفي التركيز» أو أنّهُمْ يعانون من «صعوبة في الإنتباه» . في الحقيقة ، فإنَّ هؤلاء الأطفال لديهم مستوى عالٍ من التركيز وينتبهون بسرعة . ولكن المشكلة تكمن في أنّهُمَ لا يركزون دائماً على ما يريد المدرسّ (أو المعلم) أنْ يركزا عليه ، أو حتى أنْ يركزوا على الموضوع الذي يتمنى المعلم أنْ ينتبهوا إليه . إنَّ مركز إنتباههم يبقى فيه نوع من الخصوصية ، وليس بالضرورة مرتبطاً بأيِّ اتجاه إجتماعيٍّ .

إن الإنتباه في التفكير العادي (غير التوحّدي) ممكّن أن يكون مشتركاً بين الأشياء ، كذلك فإنه يكون تحت سيطرة الفرد بحيث يستطيع أن يوجه حسب حاجة ومتطلبات الموقف . في التوحد ، فإن الآية تنعكس ، الإنتباه هنا لا يكون مشتركاً أبداً بين الأشياء ، ولا يكون مُقَيَّداً بأي وضعٍ إجتماعيٍّ .

في الدراسة التي أجراها Eric Courchesne في مجال علم نفس الأعصاب أوعز فيها المشاكل الخاصة بالإنتباه إلى التركيب (غير الطبيعي) الخاص بالدماغ . وأوضح أن التأخير في الإنتباه يؤدي إلى الكثير من الصعوبات التطورية الخاصة بالتوحد .

من المهم جداً أن ندرك نقاط القوة والصعوبات الموجودة في هذا النموذج والخاص بالإنتباه . إن نقاط القوة في هذا النموذج تتعلق بالفوائد التي تأتي من المستوى العالي من التركيز : مثلاً القدرة على تعلم الكثير من المواد . أمّا الصعوبات فإنها تتركز في عدم مرونة هذا المستوى العالي من التركيز بحيث أنه لا يمكن إستخدامها كما نريد ونتمنى .

على المدى الطويل يمكننا أن نقبل نقاط القوة هذه والموجودة في الأطفال التوحديين بحيث نحاول أن نضع هؤلاء الأطفال في ظروفَ عملٍ تتناسب مع مقدرتهم العالية على التركيز في مجال واحد .

٤- الفشل في تعميم التعليم

يحتاج الطلاب التوحديين إلى تعليمهم كيف ينقلون معلوماتهم ومهاراتهم في مجال معين إلى مجال آخر جديد . يتم هذا عن طريق الممارسة «والتعليم المفرط» وثم بعد ذلك إعادة تدريبهم مرة أخرى في مواقف وظروف أخرى جديدة . ومع كل هذا نرى أن التعميم في التعليم يصبح مشكلة وبالتالي فمن الأفضل تعليم المهارات الحياتية على الطبيعة (أي في المواقف التي تكون فيها هذه المهارات مهمة ولها معنى) . تكون الفائدة كبيرة إذا تعلم الطلاب أن يكونوا واعين بطرق تعليمهم عن طريق الإنعكاس الذاتي .

عند البدء في التعليم ، وبغرض التعميم في التوحد ، يكون المعلمون بحاجة إلى أن يبقوا على وعي ببعض الصعوبات الخاصة بهذا الإضطراب ، على سبيل المثال ، الصعوبات في فهم المعنى الإجتماعي للشيء مع نقص الإتصال مع العالم (بحيث يكون الاتصال مُصَنَّفاً فقط من الناحية الإدراكية بدلاً من المعنى الإجتماعي أو الشخصي) .

إنَّ الاضطراب قد يتفاقم إذا كان المعلم غير واع لهذه الاختلافات الإدراكية ، أو إذا كان يقدم بعض المُسمَّيات اللغوية لبعض المصنفات التي يُفْتَرضْ بأنَّها عادية .

كمثَال على ذلَك ، افترض أنَّ المعلم يريد أنْ يُعلِّمَ طفلاً مصاباً بالتوحد وبصعوبات تعليمية حادَّة أخَرى ، مبدأ ولفظ «كوب» تبعاً للإتجاه السلوكي في العلاج ، فإن المعلم يمكن أنْ يقرر أنَّ تكونَ هذه المهمة بالخطوات التالية :

١- يعرض نموذجاً أصلياً لكوب . ثم بعد ذلك يخاطب المعلم الطفل بقوله :

أنظر ! هذا كوب . كوب .

بعد ذلك يسمح المعلم للطفل بأن يستكشف هذا الكوب ويراقبه بينما يُرَدِّد المعلم كلمة «كوب» . هذا التكرار يَتمّ مرات عديدة .

٢- بعد ذلك يقدم الكوب للطفل مرفَقاً بقطعة أخرى مختلفة ، مثلاً كتلة مستطيلة أخرى . يقول المعلم للطفل «أرني الكوب ! كوب» بعد ذلك يُحفّزْ الطفل على الإستجابة الصحيحة ، إذَا لَمْ يستطع أنْ يستجيب في الحال ، أو أنَّهُ أجابَ إجابة خاطئة (بأنْ يشير على القطعة الخاطئة) ، يَتّم تكرار هذه الخطوة حتى يُؤدِّي الطفل هذه المهمة في الحال وبطريقة صحيحة حسب مقياس مُعيَّن (مثلاً ٩ مرات من أصل عشرة) . بعد ذلك يتم تغيير مكانَ كل من الكوب والقطعةَ الأخرى بطريقة بسيطة .

٣- بعد ذلك تُستَبدل القطعة المستطيلة بقطعة أخرى لها علاقة بالكوب مثل (صحن أو ملعقة) . ثم تُكرِّر الطريقة السابقة .

٤ - هناك مرحلة أخرى من التكرار حيث تكون رابطة ما بين تلك القطعة الجديدة وبين الكوب ، إدراكياً أو عن طريق تداعي المعاني وربطها (مثلاً سلطانية أو زبدية بنفس اللون والمادة) .

٥ - بعد ذلك نضيف ثالثة بحيث يصبح على الطفل أنْ يختار الكوب من ضمن ثلاث قطع .

٦ - تبدأ الآن عملية «التعميم» عندما يستبدل الكوب الذي أُستُعمِلَ في التدريب بكوب آخر مثله ولكن لا يشابهه .

٧ - بعد ذلك نستعمل أكواباً أخرى ، كل كوب يختلف عن الكوب الذي يسبقه حتى يصبح الطفل قادر على إختيار الكوب عند الطلب حتَّى بوجود مجموعة مختلفة من الأكواب .

٨ - إنَّ جلسات التدريب الآن قد أصبحت مُعَمَّمَة ، وبالتالي فإنَّ الطفل يستطيع الآن أنْ يُؤدِّي عملهُ بنجاح في أوقات مختلفة من اليوم ، مع أفراد مختلفين وفي مواقف مختلفة .

بعد هذا البرنامج التدريبي الشاق ، فإن المعلم ممكنَ أن يعتقد أن الطفل الآن أصبحَ مُلمّاً بتعريف ثابت للكوب والكلمة الخاصة به . ولكن هذا ليس صحيحا بالنسبة للطفل المصاب بالتوحد (أوَ أنَّ المعَلم لن يستطيع أبداً أنْ يجعل الطالب يتقدم بعد الخطوة الثانية بالرغم من كل القدرات العقلية التي قد تظهر لنا) . ممكن أن نعزو هذا إلى النقص في الواقعية أو السلبية أو ببساطة لبعض الصعوبات في الأداء والخاصة بالتوحد . ولكن القُرَّاء الحاذقين لهذا السيناريو ، يستطيعون أنْ يشيروا إلى فُرَص الإضطّراب عند الطفل التوحدي .

أولاً ، إن الطفل التوحدي لنَ يستطيع الوصول إلى مبدأ التمييز بين الكوب والقطعة المستطيلة (لاحظ أنَّ الطفل لا يحتاج أنْ يفهم الكلمة حتى يقوم بالمهمة) حتى لو بدا واضحاً أنَّه بالفعل قادر على القيام بالمهمة من الطريقة التي يحضر بها شيئاً ليشربه .

أحد الأسباب هنا هي كلمة (أرني) . إنَّ الطفل بدُونَ حَتَّى أن يفهم ما يُطلبَ منه ، يستطيع الإستجابة لكل الموقف بوجود هذه الكلمة .

إحتمال آخر وهو أنَّ الطفل لَا يستطيع أن يفهم التغذية الراجعة للاستجابة الصحيحة . إنَّ الأطفال المصابين بالتوحد قد يُسيئُون تفسير مدح المعلم أو قبوله أو حتى سروره منهم . إذَا قَدّمتَ لهذا الطفل مكافأة ملموسةَ ، فَإنَّهُ لا يعتبرها مكافأة بالنسبة إليه (وذلك لأن حاسة التذوق عند هؤلاء الأطفال غالباً ما تكون خصوصية) . إذا لم تكن هذه المكافأة متعلقة ، من ناحية الأداء ، بالكوب (كتقديم الشراب من داخل الكوب مثلاً) فإنَّ الطفل لا يدرك تلك العلاقة المشروطة بين اختيار الكوب وتقديم المكافأة .

أخيراً فإنَّ معدل الإستجابة بمحض الصدفة ، ونموذج المكافأة المرتبطة به قد يكون مقبولاً من الطفل . فإن الطفل ، وبدون أن يتوقع بأنه يؤدي المهمة بنجاح ويُكافأ عليها ، تكون استجابته

بمحض الصدفة في المرحلة الثانية من السيناريو . وهذا يعني أنَّ الطفل يكون «صح» في ٥٠٪ من الوقت ، وبالتالي ، وعلى هذا الأساس ، قد يرى الطفل أنه لا يوجد أيّ سبب لتغيير سلوكه .

هناك احتمال آخر للإضطراب بالنسبة للأطفال التوحديين ، وهو أن الطفل قد يعيش في المرحلة الثالثة ، أي عندما تتغير القطعة المستطيلة ومرة أخرى نرى أن هذا لا يمكن اعتباره سوءاً في التمييز بين الأشياء ، ولكن الصعوبة هنا تكمن في تغيير ذلك المحيط الذي يتم من خلاله تمييز الكوب . قد يحتاج الأمر إلى وقت لتدريب هذا الطفل على تلك الخُطْوة الجديدة أطول من الوقت الذي إحتاجته الخطوة الأساسيّة عليه تعطيل عملية التعلم في الحقيقة ، هذا يبعث على الضيق . فكُلّما كان هناك أيّ تغيير ولو بسيط جداً ، فإن هذا النموذج يجب أن يتكرر مراراً ، وبدلاً من أن تصبح تلك الخطوة أسهل بهذا التكرار ، فإنه على العكس من ذلك فإن الأمور تصبح أصعب وأصعب بسبب زيادة توتر الطفل من أي تغيير .

فإن أكثر الخطوات إرباكاً للطفل التوحدي الخطوة السادسة ، بالنسبة للأطفال الأقل قدرة فإن مفهوم «كوب» والكلمة الخاصة به لا يكون لها أي معنى أولي أو تصنيفي والذي به يستطيعون أن ينسبوا هذا الشيء إلى الغرض المستعمل له مثلاً (شيئاً نشرب به) . وبدلاً من ذلك نرى أنهم يستجيبون لهذا الشيء على أنه شيءٌ فريدٌ من نوعه .

لذا نرى أنه إذا لم يكن الكوب مُشابهاً جداً للشيء الآخر بحيث يكون الخطأ وارد في تمييزه عن الشيء الأصلي ، فإن هذه الخطوة سوف تجعلهم يبدأون من البداية مرةً أخرى وعليهم عندها أنْ يتعاملوا مع الإضطرابات الإضافية التي سوف يعانون منها في وصف هذا الشيء الجديد .

مهما فعل المعلم لتيسير الموقف بالنسبة للطفل فإن التعميم في التعليم يعتبر دائماً مشكلة إلاّ إذا تَمَّ التغلب على هذه المصاعب وهذا لا يتم إلا إذا تجنبنا هذه الطريقة في تعليم التمييز بين الأشياء التي تزيد الوضع سوءاً لتشجيعها للخطوات المنفصلة في التعلم .

في إتجاهات أخرى معرفية في العلاج ، فإن الطفل أثناء تعلمه لمفهوم عام فإنه يتعلم كل ما يَمُتّ بصلة لهذا الشيء المراد فهمه ثم بعد ذلك يتعلم كل تفاصيله وليس العكس . هنا يقوم المعلم منذ البداية بتقديم المفهوم الأوسع عن الشيء ثم يعلم الطفل بأن ينتبه إلى معنى الشيء منذ البداية . وهكذا بدلاً من عرض كوب واحد فقط أمامه ، فإنه يتم تقديم مجموعة واسعة من الأشياء ليلعب بها ثم بعد ذلك يُشجَّع على فرز الأكواب (من ضمن مجموعة كبيرة من الأشياء) في علبة عليها صورة لمجموعة مُنوَّعَة من الأكواب . أمّا كلمة «كوب» فإنها لا تقدم للطفل إلاّ إذا أظهر نجاحاً في عملية الفرز والتي تعني إستيعابه للمفهوم المُقَدَّمْ إليه .

تشجيع الطلاب على التفكير

١- حل المشاكل (المسائل)

حل المسائل (المشاكل) هنا لا يعني بالضرورة المسائل الحسابية . ولكنه مصطلح يضم مجموعة كبيرة من المشاكل التي يعاني منها المُتَدرِّب في حياته .

إنَّ الناس دائماً تحاول أنْ تَحلَّ المشاكل الإجتماعية والعاطفية والعقلية ، لذا وبينما نستخدم مَصطلح (أدنى) ، فإن من المهم جداً أن يتقبل المدربون هذا المصطلح بمعناه الأوسع . بالنسبة للطالب المصاب بالتوحد ، إن كيفية الوقوف في طابور الوجبات في المطاعم ذات الخدمة الذاتية يمكن أن تعتبر مشكلة مُعقَّدة كذلك المشاكل الحسابية ، وبالنسبة لأفراد آخرين قد يكون الأمر عكسياً تماماً بمعنى أن المشاكل الحسابية مُعَقَّدة أكثر من الوقوف في طابور الوجبات .

٢- الأسلوب الميسر في العلاج

إذا أخذنا في الإعتبار كل ما ذكرناه عن التفكير الخاص بالتوحد ، نرى أن على المتدرب أن يكون محيطاً معنوياً بالتعليم يتصف بالخصوصية ويبعد عن أيٍّ تواجد جسديٍّ .

هذه الخصوصية تدور حول وضع الطفل في موقعٍ يستطيع منْ خلاله التفكير بنفسه كإنسان بإمكانه حل المشاكل ، وأيضاً يستطيع تطوير طرقٍ كثيرة للعمل باستقلالية في حل أي مشكلة في أيِّ موقف .

على جميع المدربين أن يخلقوا نوعاً من الثقة بينهم وبين طلابهم وأنْ تَمتَّدَ هذه الثقة إلى الفهم المتبادل والقبول لقدرات الطلاب الإجتماعية والمعرفية والتعليمية . إنه من الصعب على الفرد أن يتخيل كيف يمكن أن يثق بأيِّ شخصٍ آخر إذا لم يكن على دراية بما يفكر فيه ذلك الشخص وما هي نيته . وهذا هو وضع الطفل المصاب بالتوحدِ .

من وجهة نظر المدربين ، فإن الأطفال المصابين بالتوحد معرضون للشعور بالقلق من عالم المدرسة ، ومن الصعب جداً إقناعهم بأنه ممكن أن يتفهمهم الناس ويتقبلوهم .

إن الطريق الصحيح في العلاج هنا يعتمد على العمل على نمط التفكير الخاص بهؤلاء الأطفال الذي يتطلب نوعاً من الإستجابة المتسمة بالإستمرارية التي منَ الممكن الاعتماد والوثوق بها .

يجب على المدربين ان يجعلوا من أنفسهم أفراداً من الممكن الاعتماد عليهم والتنبؤ بقدراتهم .

في الفصول العادية ، على سبيل المثال ، يقوم المدرب بالجلوس على مكتبه ليستمع إلى الأطفال وهم يقرأون خلال الحصة . بالنسبة للطفل التوحدي الذي يبحث عن الدعم ، فإن هذا السلوك يبعث على الراحة ، ولكن قد يحتاج المدرب أن يغير في هذا الروتين اليومي بما يتناسب مع

أغراض أخرى (مثلاً مراقبة مجموعة من الأطفال يقرأون) . إذا تمّ هذا السلوك بدون أيّ سابق إنذار فإن الطفل التوحدي يمكن أن يصبح مضطرباً ومرتبكا ؛ لأنه لم يعد يثق بأن المدرب سيتواجد حينما يحتاجه . إن المدرب هنا يحتاج لأن يتعرف على هذه الحاجة عند الطالب وبكل وضوح . بعد ذلك يوضح وبالتفصيل كيف يستطيع هذا الطفل أن يخلق اتصالاً مباشراً مع الغير كلّما احتاج إلى شيء ، بالرغم من تغير الروتين . على المدرب أن يدرك أن الطفل التوحدي لا يستطيع أن يثق بأي شخص كغيره من الأطفال ، ولا يستطيع أيضاً أنْ يثقَ بقدراته على التفاعل في الظروف المتغيرة ، ولكنه يحتاج لأنْ يكون قادراً على الثقة بنموذجٍ مُعيَّنٍ من السلوك يستطيع أنْ يَتنبأ به .

لهذا نرى أن الثقة هي شيء ضروري جداً حتى لو كان الطفل يحصل عليها بطريقٍ غيرِ طبيعيٍّ ولكنها مع ذلك فهي حقيقية بالنسبة إليه .

٣- التحدي بدون العقاب

يجب أن تكون الأجواء التعليمية في داخل الفصل آمنة ليس بها أي نوع من التهديد . إن الأطفال التوحديين بحاجة لأن يتعلموا كيف يُجرّبوا ، وعليهم ألا يشعروا أبداً بوجود أيّ عقاب لما يفعلوه . إذا كانت النشاطات الخاصة بحل المشاكل يمكن أن تساعد الطالب التوحدي على التفكير ، عندما يجب أن يكون في هذه النشاطات نوع من التحدي . هذا يعني أن الفشل ممكن في البداية ، وخَاصّةً إذا كان الطلاب يستخدمون أسلوباً مدروساً . فنحن نعلم أن المتدربين المصابين بالتوحد ، يميلون إلى إستخدام أساليب مدروسة كانت قد استخدمت في الماضي ، وكانت صحيحة ، كما نعلم أن الفشل يضعف هؤلاء الطلاب وذلك لأنهم غالباً لا يستعينون بأيّ أساليب أخرى بديلة ، لذا يجب على المُدَرّب أنْ يخلق مهام يقوم بها الطالب بدون أن يُعاقب على طريقة تفكيره وما ينتج عنها . إن الفشل يجب أن يكون أيضاً متلازماً مع تلميحات واضحة لاستجابة أخرى بديلة ومناسبة على الأقل في بداية الأمر .

على سبيل المثال ، طفل صغير مصاب بالتوحد وبصعوبات أخرى شديدة في التعلم ، دُرِّبَ على شراء قطعة الحلوى التي يحبها في محل صغير ، كذلك دُرِّبَ على اختيار ما يريده من الحلوى المعروضة وبعد ذلك على الوقوف في الطابور ، ثم دفع «٥٠ فلساً» ثمن القطعة التي اختارها ، والتي كانت قد أعطيت له في محفظة فيها قطع أخرى من النقود . في الحقيقة كانت هناك مراحل كثيرة لتدريب هذا الطفل على حلّ هذه «المشكلة» حتّى بدأ يقوم بها بنجاح .

إنّ أيّ تعليم إضافيٍّ سيعتبر نوعاً من التحدي لهذا الطفل ، ولكنه ضروريٌّ جداً إذا كنا نريد لهذا التعليم أن يكون مفيداً في ظروف أخرى .

بدأ المدرب بتقديم التحدي الأول في هذه المشكلة وذلك بعدم إعطاء الطفل الــ (٥٠ فلساً) ولكن إعطاءه مجموعة أخرى من النقود مُكَافِئَةً لها (قطعة من فئة العشرة وقطعتين من فئة العشرين) في داخل محفظة . إنَّ مجرد إعطائه هذه القطع النقدية المختلفة كاف لإصابة الطفل بالذعر ، وعدم القدرة على شراء قطعة الحلوى التي يريدها ، وهكذا يعاقب على «فشله» . ومن ناحية أخرى نجد أن إعطاء الطفل المبلغ الصحيح بيده بدلاً من قيامه بنفسه بأخذه من المحفظة ، ممكن أن يساعده على قبول ما يكافىء ويساوي هذا المبلغ ولكن بطريقة لا تحتاج إلى تفكير أو تعليم . بهذه الطريقة نكون قد دَرَّبْنَا الطفل على اختيار نقوده بطريقة فيها نوع من المساعدة وبعيدة قليلاً عن الاستقلالية والاعتماد على النفس ، وبنفس الوقت نكون قد جنبنا الطفل أيَّ إنفعالات عاطفية عند فشله في إيجاد قطعة الــ (٥٠ فلساً) والتي تتطلب في هذه الحال إيجاد إختيار آخر .

لقد كان الحل عبارة عن إعطاء هذا الطفل تدريباً مكثفاً في الفصل يدور حول إيجاد قطعة الــ ٥٠ فلساً أولا وبعد ذلك إيجاد بقية القطع النقدية الموجودة في المحفظة والمساوية للــــ ٥٠ فلساً (قطعة واحدة من فئة ١٠ فلسات- وقطعتين من فئة الــ ٢٠ فلساً) وفي كل مرة ، يعرض أمام الطفل قطعة الحلوى ثم يطلب منه أن يدفع ٥٠ فلساً .

إذا رجعنا إلى الموقف السابق والخاص بالمحل الصغير ، فإن الطفل بالفعل كان مذعوراً عندما نظر في المحفظة ولم ير قطعة الــ ٥٠ فلساً . ولكن قطعة الحلوى كانت موجودة لتذكره بأهمية باقي النقود في المحفظة ، وبنظرة فيها إحساسٌ بالنصر (أو هكذا بدت للمدرب) قدم النقود وأخذ قطعة الحلوى .

أهمية التغذية الراجعة

إن التغذية الراجعة التي تعطى للطلاب تحتاج ألا يكون فيها أي نوع من التهديد ، (تذكر الأشياء التي ممكن أن تخلق أي تهديد للطفل التوحدي) وأيضاً تحتاج أن تكون مرتبطة بدور الطفل في المهمة التي يقوم بها ، وذلك حتى يستطيع التركيز عليها . هذا طبعاً يرجع إلى تقدير المدرب . ومعرفته بالجزء الخاص من المهمة والذي يحتاج أن يقدم فيه هذه التغذية الراجعة والوقت الذي يحتاجه لإجراء تجارب أخرى . يجب على المدرب أن يتدخل عندما يصبح واضحاً لديه أن إستجابات الطفلَ للمشكّلة هي استجابات تغلب عليها الفوضى ، وأنَّهُ من غير الممكن أن ينتجَ عنها أيٌّ إستجابة صحيحة . ولكن المهم في هذا التدخل هو الوقت وطبيعة التدخل نفسه .

إن الأطفال المصابين بالتوحد ممكن في بعض الأحيان أن يقوموا بالإستجابة خلال وقت طويل

جداً وأطول مما نتوقعه في العادة . ويحتاج هؤلاء الأطفال أن نبين لهم أن استجاباتهم غير النَاجحة ممكن أن تؤثر على المشكلة ، كذلك فإنهم يحتاجون إلى نموذج للطريقة الناجحة في حل المشكلة حتى يستطيعوا أن يربطوها بأدائهم وقدراتهم .

نستطيع أن نوضح هذه النقطة بالمثال التالي :

فتاة مصابة بالتوحد لديها موقف خاص بالطبع يتسم بالإسراف والمبالغة وخاصة فيما يختص بالتوابل (فلفل) . إنها لا تستطيع أنْ تُقَدِرَ الكمية الصغيرة من هذه التوابل (الفلفل) (مثلاً ، نصف ملعقة) وتستمر في صبِّها حتى تفرغ . لقد كان المدرب يعتقد بأنها لن تصل أبداً إلى درجة من الاعتماد على النفس طالما أنها تحتاج أن يكون هناك تدخل من طرف المدرب .

لذا تَمَّ السماح لها أن تفرغ كل علبة التوابل (الفلفل) على طعام عشائها على أمل أن تكون النتيجة قادرة على جعلها تستجيب الاستجابة الصحيحة في المستقبل .

لقد كانت هذه الطريقة محفوفة بالمخاطر وذلك لأن العديد من الطلاب التوحديين لا يمكنهم ملاحظة أن الطعام في هذه الحالة غير صالح للأكل .

ولكن مع ذلك ، نرى أنَّ هذا الجزء من الطريقة كان فَعَّالاً حيث أنَّ الفتاة رفضت أن تأكل عشائها ولكنها لم توضح لفظياً ما دور (البهارات ، الفلفل) في كل هذا ، وكما لم يكن لهذا أي تأثير على أدائها فيما بعد . إنَّ التغذية الراجعة بالنسبة «للخطأ» هنا يعتبر بعيد التأثير .

في المرة التالية ، كانت وجبتها منقسمة إلى قسمين ، كذلك فقد سمح لها المدرب مرة أخرى بأن تفرغ كل علبة التوابل على نصف الوجبة . بعد ذلك مباشرةً تم تشجيعها على تذوق العشاء وعلى تذوق القليل من التوابل حتى ترى الصلة فيما بينهما . بعد ذلك تم استعراض الكيفية التي تضع فيها الفتاة الكمية الصحيحة من التوابل في الملعقة (مع إعطائها محاولات عديدة للقيام بذلك) قبل أن يُسْمحَ لها بوضع الكمية المناسبة في القسم الثاني من وجبتها وتذوقها .

لقد احتاج هذا التعليم إلى تعزيز وتعميم حيث شمل أنواعاً أخرى من التوابل ووجبات أخرى مختلفة ، ولكن هذه المرة كان تعلمها أسهل وأسرع وكان سلوكها هادفاً ومن الممكن السيطرة عليه . إن التغذية الراجعة هنا كان لها علاقة بالحالة ، كما كان البديل أيضاً موجوداً . إن إهمال الاستجابة غير الصحيحة (والذي بالفعل كان يحصل في الطريقة الأولى) لن يكون فَعَّالاً في هذه الحالة . إنه ليس كافياً لهؤلاء الأطفال أنْ يعرفوا أنَّهم على خطأ ولكنهم أيضاً يحتاجون أنْ يعرفوا لماذا وكيف يستطيعون وضع الأمور في نصابها .

التدريب على الدافعية

عندما يصبح الطلاب على وعي أكثر بمجموعة إستجاباتهم الخاصة بحل المشاكل ، فإنهم بعد

ذلك يحتاجون إلى إعطائهم مسؤولية أكثر في تعليمهم . يجب أن يشجع هؤلاء الطلاب على السيطرة على بعض المجالات الموجودة في الموقف المطلوب والخاصة بهم بدلاً من أن يكون الأشخاص البالغون مخزن المعلومات والحلول الوحيدة لديهم . مثال على ذلك ، وعلى مستوى أقل فإن هؤلاء الطلاب يمكن أن يتدربوا ويكونوا مسؤولين عن اختيار المواد الخاصة بعمل بطاقة لعيد ميلاد بوجود شخص بالغ . على مستوى أعلى ، ممكن أن يعطى هؤلاء الطلاب مهمة اختيار الوقت الذي يحضرون فيه قاموساً للبحث فيه عن تهجئة كلمة (إن هذا يعتبر جزءاً من الأدوار الموجودة في داخل نشاط معين بدلاً من كونه وظيفة أو دوراً يستلزم وجوده لكون الطفل متدرباً) . يجب عليهم أن يتعلموا تقدير فائدة أو عدم فائدة الطرق التي يتعلمونها كما يجب أن يكون هناك طريقة لتصحيح المحاولات الخاطئة بدون العودة إلى تقدير ونصيحة الشخص البالغ .

إن إقناع الأطفال (حتى هؤلاء غير المصابين بالتوحد) على تنظيف غرفهم ممكن أن يصبح عملية شكوى وتذمر مستمرة وبعيدة كل البعد عن أيّ استقلالية واعتماد على النفس .

وفي هذه المهمة وبعيداً عن أي مشاكل خاصة بالواقعية ، فإن الأطفال المصابين بالتوحد ممكن أن يواجهوا صعوبة إضافية في عدم فهم معنى كلمة «نظيف» ، وبالتالي فإنهم لا يملكون أي مفهوم واضح لما يجب فعله . نستطيع أن نحل هذه المشكلة بتزويد الطفل بصورة لغرفة في حالة نظيفة (أو عدة صور ، لو كان ذلك ضروريا) ، ولهذا يكون لدى الطفل هدف واضح يعمل تجاهه وطريقة مستقلة في معرفة إذا كانوا قد حققوا هذا الهدف .

بالمثل يحتاج الأطفال التوحديون أن يعرفوا أن المكافأة التي تعطى لهم بعد إتمامهم لأي مهمة لا تكون موجودة دائماً مع المدرب . إن هذا الجزء من التعليم مُهمّ جدا ، ويجب تحفيز الطالب على أن يكون راضياً عن إتمام المهمة لنفسه وليست من أجل المكافأة . يحتاج المدربون بعد ذلك إلى تطوير طرق جديدة لتساعد الطلاب على أنْ يتعلموا أنْ يُكافئوا أنفسهم على إتمامهم أيَّ مهمة (بقيامهم مثلاً بأيّ نشاط مُفَضَّل لديهم) كطريقة غير طبيعية (مصطنعة) لفهم كيف تكونُ الدافعية للنجاح ، وهذا شيء يقوم الأشخاص غير التوحديين بالعمل من خلاله بدونَ أنْ يتعرّفوا عليه .

تكوينُ بنية لصنْع القرار

بسبب طبيعةَ التفكيرِ التوحَدي ، فإن الأشخاص المصابين بالتوحد يميلون إلى الاعتماد على المدرب أو أي بديل آخر يوضع لهم . إن المدرب لا يستطيع أن يتجاهل هذا الاعتماد وأن يتوقع من المتدرب الاعتماد على نفسه . إن المتدربين من التوحديين يحتاجون إلى بنية أو تركيب معين

يعتمدون عليه ويستطيعون من خلاله أن يتعلموا كيف يصنعون القرار .

إن كل ما يظهر لنا من كسل أو نقص في المعرفة أو الدافعية عند التوحديين ما هو إلا صعوبة في معرفة وإستخدام تقديرهم الخاص بهم . إن الدعامة التي تساند هذا التفكير الذي يتصف بالاستقلالية ممكن أن تكون عبارة عن مجموعة من الصور أو رسم بياني أو قائمة معينة ولكن مهما كانت ، فإن الطفل يحتاج أن يتعلم إستخدام هذه الدعامة وتجربتها في مواقف قليلة الخطورة . وبهذه الطريقة فإنه يصبح قادراً على السيطرة أكثر وعلى تقدير مدى قدرته على صنع القرار .

الخطوة التالية في التعليم تبدأ عندما يصبح الطفل أكثر وعياً بقدرته على إستخدام الدعامة ، وعندما يصبح قادراً على اختيار أن يستخدمها في بعض الأوقات وليس في بعضها الآخر ، على سبيل المثال ، عندما يعي الطلاب أنهم قادرون على كتابة قائمة بالمشتريات الخاصة بهم ، وعندما يختارون أن يفعلوا ذلك من أجل رحلات التسوق الخاصة بقوائم المشتريات الطويلة ، وليست تلك المحتوية على مادة واحدة للشراء .

التأكيد على كل ما هو إيجابي

إن الأطفال التوحديين لا يختلفون عن غيرهم من الأطفال في الاستجابة الجيدة عندما يكون تصحيح الخطأ فيه تأكيد على الشيء الذي يفعلونه بدلاً من الشيء الذي لا يفعلونه .

يجب أن تركز على ما هو إيجابي . ويكون هذا التركيز مُهماً عندما يترك هذا الطفل السلوك المكبوت بدون أدنى فكرة عن السلوك البديل . إن الطفل التوحدي يستطيع الاستفادة أكثر من غيره من الاتجاه الإيجابي في التعليم ، إذا كان هناك تركيز على التبادلية في تجارب هذا التعليم . بعد ذلك يحتاج المدربون إلى عرض نموذج لكيفية التمتع بالقيام بأي مهمة . كما يحتاجون إلى تكوين تجربة حقيقية ممتعة توضح للطفل كيف يكون التعليم تبادلياً ، بمعنى أن التجربة ممتعة ، وأنه هو نفسه جزء من هذا السيناريو الممتع .

اعتبار المدرب كنموذج

نحن نقترح هنا ، وكنتيجة لكل ما سبق ، أن يكون العمل مع الأطفال التوحديين عن طريق التعلم بالاقتداء . هذا التعليم هو إتجاه فعَّال جداً . فالمشاركة في أي نشاط يقوم به الطفل (كأن يقوم المدرب بتشكيل قدر من الفخار في نفس الوقت الذي يقوم فيه الطفل بتشكيل قدر آخر خاص به) ممكن أن يساعد الطفل على فهم التبادلية في التجارب ، كما يزوده بمحيط يستطيع من خلاله أن يصدر حكمه ويقدر عمل المدرب ، أو حتى أن يعدل أي اقتراحات بدلاً من أن

يكون فقط مستقبلاً لها .

التركيز على التمتع

بسبب أهمية العواطف في التعليم ومدى صعوبتها بالنسبة لهؤلاء المصابين بالتوحد ، فإنه يصبح واضحاً أن التركيز على التمتع يحتاج إلى برنامج محدد يهدف إلى إعطاء نتيجة مثمرة . إن الكثرة من الطلاب التوحديين يحتاجون أن يتعلموا كيف يمتعوا أنفسهم في التعليم المدرسي فيما بعد .

إن جدول التعليم الأكاديمي يسيطر على عملية التعليم بدرجة لا يشجع فيها الطالب على التمتع بهذا التعليم . فنرى أن المدربين يقومون بنقل الطلاب إلى المرحلة التالية في التعليم بمجرد أن يصلوا إلى النجاح المطلوب وبدون إعطائهم الفرصة للتمتع بما تعلموه . إن الطلاب التوحديين لا يملكون أن يصنعوا وقتاً خاصاً بالتعليم ، ولكن على المدربين أن يدركوا قيمة تعليم الأطفال والتمتع به .

بالتأكيد ، فإن التمتع يظهر جدياً في برامج التعليم الخاصة بالمراهقين عندما يقومون بممارسة نشاطات ترفيهية مختلفة ، ولكننا نقترح هنا أن يكون هذا التمتع جزءاً من برنامج التدريب في مراحل مبكرة من العمر من وجهة نظرنا ، فإننا نرى أن التمتع بالتعليم هو هدف تعليمي شرعي ، والبعد عنه هو ضياع لفرص كثيرة .

إن هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى التركيز على التمتع وإلى تعليمهم مشاركة الغير بهذا التمتع . لذا يكون على المدرب تشجيع الطلاب على المشاركة بالتركيز على التواصل البصري في الوقت الملائم ، بحيث تنعكس متعة الطفل في تعبيرات وجه المدرب ، أمَّا هؤلاء الطلاب الذين لديهم معرفة وفهم بعملية التخاطب فإن المدرب يبين لهم بأنهم سعداء .

كذلك فإن صورة فوتوغرافية لتجربة المرح والسعادة بالنسبة للطفل ممكن أن تستخدم كَمُنَبِّهْ لعكس هذه المشاعر في مواقف أخرى . ومرة أخرى ، فإن هذه الفكرة هي نقطة مهمة جداً علينا نحن المدرسين أن ننبه الطلاب إليها ، بمعنى أن نلفت نظر الطلاب إلى التجارب الخاصة بهم بدلاً من التركيز على الملامح الموجودة في هذه التجارب .

الطرق الخاصة بتعليم الطلاب حل المشاكل (المسائل)

١ - التعامل مع الحاجة الملحة إلى حل المسائل :

يحتاج المدربون إلى أن يبقوا دائماً على وعي بالأبعاد المختلفة لتلك الصعوبة الخاصة بتنفيذ الطفل التوحدي لأي مهمة ملقاة على عاتقه ، كذلك عليهم أن يكونوا أكثر وعياً بالصعوبات الخاصة

بتعاملهم مع أي تغيير متعدد الأبعاد في وقت واحد .

كذلك يحتاج هؤلاء المدربون أن يدركوا أن ما يعتبر صعوبة هو خاصية ولكنها حقيقية . إن المشاكل تظهر دائماً بسبب عدم وعي المدربين بتلك الأبعاد المختلفة لهذه التعقيدات الموجودة في المهمات التي يعرضونها . لقد برز هذا الموضوع في فصول سابقة من هذا الكتاب والخاص بتعليم التواصل ؛ وفي المقال الخاص بتعليم الرياضيات . إن الأطفال ، في العادة ، يتعلمون الأعداد الترتيبية (تسلسل الأعداد- الأول- الثاني- الثالث . .) فإن تدريسها غالباً ما يعتمد على معرفة الطفل بالأعداد الترتيبية وكيف يصل من خلالها إلى الأعداد الأصلية عندما يسأل السؤال الثاني : كم العدد؟ من مجموعة من العناصر ، وتشجيع الطفل على عد العناصر واحداً تلو الآخر حتى يصل إلى الإجابة الصحيحة . إن كل الأطفال سيواجهون صعوبة في هذه التجربة ؛ وذلك لأن الأخير يتبدل دوره من كونه آخر رقم في السلسلة إلى «إسم» يدل على مجموع عدد العناصر في هذه المجموعة .

يعاني الأطفال التوحديون كذلك من إعاقة خاصة بعدم قدرتهم على «قراءة» أو معرفة قصد المدرب ، إنهم لا يستطيعون أن يعرفوا الإشارات الإجتماعية والخاصة بتنبيههم إلى التغيير في طبيعة المهمة ؛ وذلك لأنهم دائماً ما يكونون متمسكين جداً بالحالة الأصلية لأي مهمة . فنرى مثلاً ، بصورة لا تدعو لأي دهشة ، أن جهدهم في العد من ١-٥ ممكن أن يؤدي إلى رقم ٨ (أو أي استجابة أخرى غير مناسبة) للسؤال : كم عدد؟ إنه يمكننا أن نتغلب على هذه الصعوبة بإعطائهم تدريباً منفصلاً على تخمين الأعداد الأصلية بإستخدام أرقام صغيرة في البداية تسهل إدراكها من النظرة الأولى . لقد وجدنا أن إحدى الطرق المفيدة في السيطرة على هذه الإعاقة هي إستخدام تعليم البيئة الخاصة بتعليم الكمبيوتر أو الأجهزة الأخرى المناسبة .

٢- المتطلبات الإجتماعية والعاطفية

اعتمادا على ما ذُكر آنفًا ، فإنه أصبح واضحاً أنه بينما يعتبر البعد الإجتماعي سهلاً وميسراً بالنسبة للأطفال الطبيعيين ، فإنه ليس كذلك بالنسبة للأطفال التوحديين . إن التواصل الإجتماعي بالنسبة للتوحديين يقف حائلاً في سبيل فهمهم . لذا نحن نتساءل هنا إذا كان بالإمكان تعليمهم المهارات الخاصة بالتواصل كأي مهارة أخرى . مهما كانت الأمور ، فإنه عند تعليم هؤلاء الطلاب فإننا نحتاج أيضاً إلى توفير المسائل الإجتماعية والعاطفية اللازمة والتي تكون الحاجة ملحة أيضاً لوجودها .

وكما اقترحنا سابقاً في مكان آخر من هذا الكتاب ، فإننا نرى أن تعليم الكمبيوتر المساند ، أو

تكوين المهمات التي يستطيع الطالب القيام بها بالاعتماد على نفسه ، هما طريقتان مفيدتان جداً لتعليم الأطفال التوحديين مادة جديدة أو مادة صعبة . كذلك ، فإنه من السهل على هؤلاء الأطفال أن يتعلموا من شخص أو من مدرب مألوف لديهم ، بحيث ممكن بهذه الطريقة التقليل من المتطلبات الإجتماعية المفروضة على الطفل بدلاً من تعليمهم عن طريق التعاون مع طلاب آخرين مثلهم .

٣- تطوير الإنتباه الاختياري

لقد رأينا سابقاً أن الأطفال التوحديين لا يستطيعون تطوير انتباه موحد بنفس الطريقة الآلية التي يستخدمها الأطفال العاديون . هذه الإعاقة المبكرة تؤدي إلى صعوبة في الإنتباه المشترك وفي توجيه انتباههم من قِبَل الآخرين . قد لا يعني هؤلاء الأطفال أهمية الادعاءات التقليدية والمعروفة مثل رفع الأشياء إلى أعلى للبحث عن شيء ما أسفلها ، أو الإشارة إليهم أو حتى إستخدام اللغة لتوجيه الإنتباه . لذا ، فنحن نرى أنه من الضروري أن تركز النشاطات المختصة لهؤلاء الأطفال على توجيه انتباههم بدرجات مختلفة من التشجيع .

لذا قد يحتاج الأمر هنا إلى تكوين طريقة بصرية توجه انتباه الطلاب إلى تلك النشاطات مثل تسليط الأضواء القوية على العناصر الأساسية في كتاب بطريقة توضح تكوينه ، مثلاً تسليط الضوء على صفة معينة بلون معين ثم بعد ذلك إستخدام هذا اللون لإيجاد كل ما يتعلق بهذه الصفة (من أسماء- ولفظ أو عبارات لفظية أخرى) . وفي مستوى أقل تقدماً في التعليم تستخدم جداول مصورة لليوم الذي يمكن أن يؤدي فيه كل نشاط ويتعمم مع توجيه انتباه الطفل إلى النشاط التالي في سلسلة النشاطات المعروضة . ولكن ، مرة أخرى ، نرى أن التقدم في التعليم يبدأ عندما يصبح الطفل قادراً على توجيه انتباهه بنفسه .

في المثال الأول من الأمثلة التي ذكرت سابقاً ، نرى أن الطلاب بحاجة إلى أن يتعلموا كيف يسلطون الأضواء على الأدوار الموجودة في الكتاب لأنفسهم ، وأن يكونوا قادرين على الإنتباه إلى هذه الأدوار نفسها بدون تسليط الأضواء نهائياً .

في المثال الثاني ، أيضاً ، نرى أن الطلاب يمكنهم التقدم في التعليم من تقليب بطاقة خاصة بهم بأنفسهم ، إلى النظر إلى صورة معينة ، إلى وضع إشارة أو علامة (٧) إلى جانب الصورة التي تبين إتمام المهمة ، وأخيراً إلى ملاحظتهم العقلية لإتمامهم المهمة وانتباههم للمهمة التالية .

إن الأطفال التوحديين يحتاجون إلى الخبرة والتجربة في توجيه انتباههم إلى الأماكن التي يوضح فيها ماذا يفعلون وكيف يفعلون أي شيء . وبهذه الطريقة ، يستطيعون أن يسيطروا على طريقتهم في الإنتباه في أي موقف يحتاج إلى حل المشاكل .

٤ - الإنتباه إلى المعنى

من الواضح جداً أن الأطفال التوحديين لا يقومون بالبحث عن المعنى (أو حتى المعنى التقليدي) بنفس الطريقة التي يقوم بها الأطفال غير التوحديين ، لذا يحتاج المدربون إلى تعليم الأطفال «الإنتباه إلى المعنى» بصفة خاصة ، وإلاّ فهناك خطورة في تعليمهم أيّ عادات إجرائية أخرى .

إن الإنتباه الاختياري هنا يتعلق بالإنّتباه إلى الهدف من الحادثة . على سبيلِ المثال ، عن عرض مجموعة من الصور الخاصة بنشاط معين (كعمل ساندوتش مثلاً) ، فإن انتباه الطالب يتركز بعيداً عن تسمية العناصر الموجودة في الصورة ، أو حتى تكرار بعض العبارات التي تعلمها . إنه يتركز فقط على إعطاء كلمة واحدة يصف فيها جوهر ولُبّ النشاط الذي يقوم به .

يتضمن الإنتباه الاختياري للمعنى معرفة الطفل بكون الشيء غير متصل بالموضوع في المرحلة التخصصية الخاصة بأي مهمة ، كما يحتاج الطفل إلى تدريب في هذا الموضوع .

فبدلاً من قيام المدرب بتجهيز المواد اللازمة لمهمة معينة (مثلاً تنظيف الطاولة) ، نرى أن الطفل يقدم له أولاً الأدوات اللازمة لتلك المهمة (فوطة- ووعاء للماء والصابون) بالإضافة إلى عنصر أو مادة أخرى ليس لها علاقة بالموضوع (مثل فرشاة للشعر أو مكنسة لها يد طويلة) . بعد ذلك يُدَرَّبُ الطفل على الاختيار الواعي بدلاً من عدم إستخدام العنصر غير المرغوب فيه . إن الصعوبة تزداد بإضافة عناصر أخرى أو إستخدام كل هذا في مهمة أكاديمية أخرى يكون الاختلاف فيها غير واضح بعيوننا . إن التخطيط لأي مهمة الذي يتّضمن أيضاً التخطيط للأدوات اللازمة لهذه المهمة ، يجب أن يكون جزءاً من الروتين الخاص بالفصل الدراسي .

٥ - تعريف المشكلة

لا يجب أن نعرض على المصابين بالتوحد أي مشاكل لا يستطيعو حلها ، وذلك لأنهم لا يملكون المهارة أو المعرفة لفعل ذلك ، أو لأن ذلك يعتبر أبعد ما يكون عن قدراتهم في هذا الخصوص . هذا يعتمد على تقدير المدرب . فَحتّى تكون للمشكلة الفائدة المرجوة منها في عملية التعليم فإنها تحتاج ألاّ تكون قابلة للحل في الحال (يجب أن تكون «مشكلة» بكل ما في الكلمة من معنى) ، ولكنها يجب أن تكون قابلة للحل في الوقت اللازم لذلك .

هنا تظهر الخصوصية في صعوبة التفكير بالنسبة للتوحديين . فكل ما يظهر حله ممكناً في بعض الأوقات ، ممكن ألا يكون كذلك في أوقات أخرى بسبب عدم توفر المعلومات اللازمة في ذلك الوقت (لأن الحادثة لم تلمح لوجودها) ، كذلك إذا لم يكن تسلسل الصعوبة في الحادثة معقولاً ، فإن النتيجة تكون عدم القدرة على حل المشكلة . يجب أن يعني المدرسون أنه ليس كافياً أن يتعلم الطالب مهارة معينة ، ولكن على الطالب أن يعرف كيفية الوصول إليها . بمَعْنَى

آخر ، على الطالب أن يدرك أنه يعرفها .

الصعوبة الأخرى التي يعاني منها الأطفال التوحديون وبخاصة هؤلاء الذين تطور لديهم الوعي بالذات كأفراد قادرين على حل المشاكل ، هي أن هذا التطور في الوعي الذاتي ممكن أن يتضمن إدراكهم لأنفسهم على أنهم لا يتميزون بالكفاءة في هذا المجال . لذا إذا لم تُعْرَضْ المعلومة التي يعرفونها أمامهم وبوضوح ، وكيفية استرجاعها وتطبيقها على المشكلة ، فإنهم سينتهون إلى البؤس وخيبة الأمل المكتسبة فيستسلمون عند أول مشكلة تواجههم ، وينتظرون المساعدة من المدرب . لذا ، فعلى المدرب الإهتمام بكيفية عرض النشاطات الخاصة بحل المشاكل .

٦- تطوير سلسلة من الطرق للحفظ واسترجاع المعلومات

يجب أن يكون المدرب الخاص بالطلاب التوحديين مُتَأكِّداً من أن طلابه لديهم حصيلة من الطرق الخاصة بالتذكر واسترجاع المعلومات (والتي يمكن أن تتضمن : التصنيف- التسميع- طرق التخيل- التوسع في دلالات الألفاظ- والقدرة على كتابات النص) . إذا توفرت لدى الطفل هذه المجموعة أو الحصيلة من الطرق ، عندها فقط يصبح قادراً على الاختيار الذاتي للطرق الموجودة في المجموعة . (وهذا يعتبر تطوراً في التعليم نسعى إليه إذا أردنا التحسين من مستوى تفكير الطفل التوحدي) .

تحتاج كل طريقة من الطرق السابقة إلى تعليم محدد خاص بها ، مع أخذ قدرة الطفل على التعليم في عين الإعتبار . يجب أن نتذكر دائماً أن التمرين على الإلقاء أو التسميع مثلاً ، لا يجب أن يكون محدوداً لهؤلاء الطلاب الذين يجيدون اللغة ، وذلك لأن «وجود الشيء الذي له صلة بالموضوع يساعد الأطفال الذين لا يجيدون التخاطب والذين يعانون من صعوبات أخرى بالتعلم أن يحتفظوا في عقلهم بالسبب الذي من أجله ترك الطفل الفصل (ليذهب إلى الحمام أو ليذهب إلى السباحة . . الخ) ، كما سيؤدي أيضاً إلى جعل الطفل أقل قلقاً ، وإلى تزويده بالتدريب الخاص بالتذكر . بالطبع فإن هذا يُزَوِّدْ الطفل بذاكرة قصيرة الأمد مع التلميح إليها بوجود «الشيء» ولكن هذا يعتبر بداية . إن الإيحاءات الواضحة والتي تعكس فعلاً مُعَيَّناً مُتَعلِّقاً بنشاط معين ، ممكن أن يؤدي نفس الوظيفة بالنسبة لطفل آخر أكثر قدرة على التصرف (أو حتى نفس الطفل غير القادر ولكن في ظروف أخرى) ، كما سوف يكون لها فائدة في كونها أكثر تجريدية ونظرية بحيث تسمح بفرص أكثر للنمو الإدراكي .

تطور طرق التعليم اللغوية وغير اللغوية :

يعاني الطلاب المصابون بالتوحد ، غالباً ، من المشاكل اللغوية ، وهذا يؤثر في الطريقة التي

مراحل هذه الأحداث أو النشاطات . وهذا يعتبر شيئاً مهماً جداً يساعد الطلاب الذين يعانون من صعوبات لغوية ليكونوا أكثر وعياً بالمراحل التي يتبنوها لِحَلِّ مشكلةٍ ما ، كما يساعدهم على عكس الطرق التي يستخدمونها والخاصة بهم .

هناك حاجة إلى هذا النوع من التدخل البصري عند التخطيط لأي نشاط أو حتى عند استجواب الطفل لاستخلاص المعلومات منه فيما بعد . كذلك من المهم أيضاً ملاحظة أن المهارات (كإستخدام اللغة مثلاً) ممكن أن تكون متوفرة لدى الطلاب ، ولكن مستوى الكفاءة الخاصة بها قد يتدنى في حالة التوتر . لذا نرى أن الطفل الذي «لديه» القدرة على القراءة ممكن أن يفقد تلك القدرة تحت أي ظرف متوتر . مثلاً إذا أعطينا طفلاً قائمة بالمشتريات المطلوبة باعتبار أن هذا الطفل قادر على القراءة ، يمكننا أن نرى أن هذه المهمة قد تكون مستحيلة بالنسبة إليه في أي ظرف متوتر يحصل له في المحل . لذا فإن ما يحتاجه هذا الطفل في هذه الحالات هو قائمة بصرية (مجموعة من صور الأشياء أو العناصر) التي يريدها حتى يستطيع أن يؤدي مهمته بنجاح في أي ظرف متوتر .

باختصار في حالات التوحد ، نرى أن توفر المهارات والمعرفة للفرد لا تعتمد على البيئة أو الوقت ، ولكنها تتغير بتغيرهما ، ومرة أخرى ، نرى أن البعد الإجتماعي هام جداً .

الوعي بالتفكير الذاتي

١ - تطوير مجموعة من الطرق :

إن أحد الملامح المميزة للتوحد هو حبهم للتماثل أو الرتابة ، وخاصةً إذا كانت الحادثة برمتها مألوفة لديهم . لذا نرى أن الأطفال ممكن أن يرحبوا بأي تغيير (كونهم في عطلة مثلاً) ولكنهم يضطربون بشدة إذا أزيلت صورة مثلاً من على حائط فصلهم الدراسي ، بالمثل ، فإن الصفة الرئيسية للتفكير التوحدي هي الميل إلى تبني نفس الطريقة في حل أي مشكلة حتى لو كانت تلك المشكلة قد تغيرت وتحتاج إلى طريقة أخرى .

وحتى نعمل على تحسين فعالية التفكير التوحدي ، علينا أن نجد طرقاً غير تشجيعية تمنع الطلاب من تقبل «قانون» أو التفتيش عن معرفة معينة ، وتشجعهم على التقدم إلى أي مشكلة بمجموعة من «القوانين» أو الطرق التي من الممكن ان تنطبق عليها .

إن من الممكن أن نقدم للطفل المهمة التي تحتاج إلى طريقتين حتى تكتمل بنجاح . «ومثال على ذلك أن يقوم الطفل بجمع فئات عديدة من النقود ليكون المبلغ اللازم له لشراء أي شيء وذلك حتى يكون فكرة «التعادل» (٢+٢=٤ وأيضاً ٣+١ أو ٥-١) . هذه الفكرة ممكن أن نوسعها أكثر

لتشمل طرقاً أخرى عديدة لحل المشاكل ، مثلاً شراء ما يلزم من المواد لعمل وجبة معينة . إحدى الطرق تبدأ باختيار وتقرير الوجبة المراد تناولها ، وإمعان النظر بالمكونات اللازمة ، التأكد من المواد الموجودة في المخزن وتسجيل قائمة بالمشتريات بنفس الترتيب الموجود في قائمة المكونات . بعد ذلك يتم تصنيف ما يراد شراؤه في «رحلة التسوق» من المواد المرتبة في القائمة (كل مادة تلو الأخرى) .

هذه طريقة معقولة جداً بالنسبة للتسوق في السوق المركزي ، وتتركز فائدتها في أنها تحتفظ بتصنيف المواد تبعا لأهَميتها بالنسبة للوجبة ، وبالتالي تُزوِّد الطفل بتنظيم للذاكرة يساعده على تذكر ما تَمَّ شراؤه .

ومع ذلك ، فإن هذه الطريقة تعتبر كارثة إذا كان الوضع يتعلق بمحلات أكثر تخصصاً ، وبعيدة عن بعضها البعض وتحتاج كل منها إلى الوقوف في داخل طابور . تخيل مثلاً أن يقف الطفل في طابور لشراء الخضراوات في محل الخضار ، ثُمَّ بعد ذلك الذهاب إلى الجزار ثُمَّ يعود بعد ذلك إلى محل فواكه وهكذا . . في هذه الحالة فإن تصنيف القائمة يجب أن يأخذ بالإعتبار الطريقة التي تُصنَّفُ فيها البضائع للبيع بدلاً من تصنيفها تبَعاً لأهميتها ودورها في الوجبة ، وهذا التصنيف بحد ذاته هو الذي سيزود الطفل بالمثير المناسِب للتذكر فيما بعد .

الخطوة التالية بالنسبة للتفكير تكون عندما يتوفر لدى الطفل الطرق التصنيفية ، وعليه بعد ذلك أن يختار فيها الأكثر ملائمةً له بحَسَب ظروفه .

يجب على جميع المدربين أن يشجعوا الطلاَب على إكتساب حصيلة من الاستجابات ، حتى يكونوا على وعي بهذه الحصيلة وحتى يفهموا تلك الحاجة الماسة إلى المرونة . في الظروف الطبيعية من الحياة العادية ، وبدلا من أن يكون التركيز على نقطة واحدة أو طريقة واحدة نجد أن الأمر يصبح موازنة بين الفوائد والمضار الخاصة بالطرق المختلفة .

إن دفع الطالب إلى تطوير طرق واتجاهات مختلفة للقيام بنشاط معين يعتبر أمراً صعباً ، لأنك بذلك تسير عكس «التيار» الخاص بالتفكير التوحدي ، وهذا يسبب التوتر للأطفال . يجب أن نأخذ هذا الأمر بعين الإعتبار خاصةً أثناء مرحلة التخطيط الخاصة بالتدريب ، وليس أثناء قيام الطفل بممارسة النشاط نفسه . المعنى أن التفكير بتسلسل آخر للقيام بشراء المواد لا يعني شيئاً عندما تكون لطفل قد قام فعلاً بشرائها بتسلسل معين . ولكن بالإمكان التفكير بتسلسل آخر قبل أن يذهب الطفل إلى المحل ، أي مرحلة التفكير الأولى ، وذلك حتى تتوفر لدى الطفل طرق أخرى للبحث عن البضائع في حال تغيير ترتيبها في المحل .

٢- تطوير أنماط أخرى للتعليم والتي تتضمن طرقاً أكثر تقدماً :

بما أن التعليم يعتبر شيئاً صعباً بالنسبة للطفل التوحدي ، فإن أي نجاح في أداء أي مهمة يجب أن يكون مقبولاً كأفضل ما يمكن أن يؤديه هذا الطفل بالنسبة للصعوبات التي يعاني منها . كذلك ، كُنَّا قد ذكرنا آنفاً مدى أهمية مقاومة أيّ إغراء لدفع الطفل إلى المرحلة التالية من التعليم . ولكن هناك دائماً حاجة مُكَمِّلة ومستمرة لإيجاد طرق أخرى أكثر تقدماً ، نضيفها إلى حصيلة الطفل من المعلومات . هذه الحاجة تعتبر مُلِحَّة جداً في التوحد ، حيث يكون التعليم معتمداً في معظم الأحوال على التدخل من قبل المدرب .

لذا نرى الأطفال التوحديين قادرين على التقدم من إمعان النظر في الشيء إلى التركيز عليه من خلال تعاملهم مع أي موقف يحتاج إلى «حل مشكلة» ، وهذا بدوره يزودهم بالخبرة في التعرف على المعلومات التي تَمُتّ للموقف بصلة وإسقاطها من حسابهم .

كذلك نجد أنه بالإمكان تطبيق هذه الطرق المختلفة في عملية الاختيار الخاصة بمعاني الكلمات .

إن الهدف هنا هو النظر إلى المعنى الإجمالي والقدرة على التخمين وإصدار الإحكام الخاصة بالموقف بحسب الفكرة التي لديهم عن المعنى . بمعنى آخر يجب عليهم أن لا يهتموا كثيراً بالملامح الإدراكية والحسية للحادثة ، ولكن عليهم أن يتعلموا أن يتخذوا موقفاً يبحثون فيه عن كل ما يَمُتّ بصلَة لهذه الحادثة . وبهذه الطريقة يتعلم الطلاب التركيز على الملامح الوثيقة الصلَة بالموقف حَتّى يقوموا بالمحاولة ، بدلاً من اعتمادهم على إلقاء النظر على الشيء بالصدفة . يتم الوصول إلى هذا المستوى بطرق تصنيف الأشياء أو الأحداث على أساس الصفات الوظيفية وليس على أساس المظهر .

كذلك نجد أن العنصر العاطفي الشخصي أيضاً ممكن أن يساعد في هذه النقطة . فنرى مثلاً أنّ الأطفال يستطيعون في هذه المرحلة أن يُصَنِّفُوا الأشياء إلى أشياء يلبسونها مقابل أشياء أخرى يأكلونها ، ولكن بعد ذلك يصنفون كل مجموعة من المجموعتين السابقتين إلى «أشياء أُحب أن آكلها/ ألبسها» و«أشياء لا أحب أن آكلها أو ألبسها» .

الذي نود اقتراحه هنا هو حاجة المدربين إلى الاستمرارية في تحليل مُهمَّات أو مواقف ليروا كيف يمكن للطلاب أن يتكيفوا معها بطرق أخرى ، والأهم من ذلك أن يَدرك المدَربون أن هَذا التحليل يحتاج لأن يكون ضمن حدود معرفتنا بنمط التفكير الخاص بالتوحد .

ليس هناك أي معادلة سحرية ممكن تطبيقها في تعليم الأطفال المصابين بالتوحد ، ومن وجهة نظرنا فإنه لا يوجد أيّ تحديد مُسْبَق لأي نشاط يمكن أن يُعَزِّزَ الأداء الفكري بالنسبة إليهم .

إن الموضوع عبارة عن الإنتقال من النشاطات المعروضة على الطفل ، وتحليل الكيفية التي ترتبط فيها هذه النشاطات بالتفكير التوحدي بالإضافة إلى كيفية الاستفادة منها في تسهيل تطور هذا التفكير .

٣- إستخدام مجموعة من الطرق الخاصة بالحفظ واسترجاع المعلومات

على جميع الأطفال أنْ يدركوا أنَّ بعض الأشياء تحتاج إلى الحفظ أو التذكر ، كما تحتاج إلى أن يتعرفوا على الطريقة المناسبة التي تساعدهم في هذا الحفظ .

إن الأطفال المصابين بالتوحد لا يستطيعون القيام بهذه المهمة في الحال وعند الحاجة ، ولكنهم يحتاجون إلى تدريب مباشر ليقوموا بها . ومرة أُخْرَى ، وحتى يُحَسِّنوا من قدرتهم على التفكير فإنهم يحتاجون إلى تطوير قدرتهم على السيطَرة على هذه العملية . لذا فإنهم يحتاجون إلى الممارسة والتمرين في اختيار وإستخدام الطرق الخاصة بالحفظ واسترجاع المعلومات المناسبة للمواقف المختلفة ، كما يحتاجون إلى المعرفة بالطرق اللازمة لعكسها على هذه الممارسة . مثلاً ، إن التسميع أو التمرين على الإلقاء يعتبر طريقة فَعَّالة جداً لتذكر الطفل أي رسالة قصيرة ، أما بالنسبة لتذكر قصته مثلاً ، فإن هذا يتطلب عمل خطة للشخصيات الرئيسية والأحداث . كما رأينا في الفصل الخاص بالتطور في سرد القصة ، فإن هذا يحتاج إلى تدريب خاصٍّ . لذا فإن المواقف التي توضح هذا التمييز بين الأحداث والشخصيات يجب أن تُنَظَّمْ وتُفَسَّرَ لفظياً أو بصرياً .

٤- انعكاس التعليم السابق على التجربة

هذا العنوان يحمل بين طَيَّاته الفكرة العامة والخاصة بالبرنامج المعرفي .

إن المهام التي كُلِّفَ بها الطلّاب التوحديون (وطريقة عرضها) يجب أن توفر لهم الفرص المناسبة لزيادة وعيهم بالطرق التي يمكنهم إستخدامها في التعامل مع المواقف . إن أول خطوة يحتاجها هؤلاء الطلاب إلى القيام بها هي «أن يعرفوا أو لا يعرفوا» . إن التقدم هنا يكون جَلّياً عندما تساعد هؤلاء الأطفال على تجاوز هذه الثغرة بين معرفة أنهم لا يعرفون ، ومعرفتهم لماذا لا يعرفون .

إن إكمالَ أي مهمة يجب ألاَّ يُعْتَبر نهاية التعلم . إن المتدرب التوحدي يحتاج إلى الوقت والتسهيلات المتوفرة عند اللزوم حتى يعكس ويُظْهِر الطريقة التي تعلمها في حل المشكلة ويضع بعين الإعتبار البدائل المقترحة .

يحتاج المدربون عند وضع خطة التعليم أن يحددوا فترة خاصة من الوقت فقط لإظهار وعكس

ما تَمَّ تعليمه للأطفال ، وهذا يتضمن فنون تقوية الذاكرة والتي تعتبر مفيدة جداً في بعض النقاط الخاصة بالمشكلة . كذلك فإنهم يحتاجون أن يحاولوا جعل هذا الانعكاس يدور الأوجه العاطفية من المهمة . المهم هناك أن يعكس هؤلاء الطلاب ما تعلموا (بدلاً من استعراضه وتذكره) ، وعندما يصل إلى هذه النقطة فإنهم يحتاجون إلى تقييم ما فعلوه . ومن خلال عملنا في هذا الموضوع ، فنحن نأخذ صوراً فوتوغرافيةً فوريةً للطفل أثناء قيامه بعمله بالإضافة إلى تعبيرات وجهه . وتعتبر هذه هي الخطوة الأولى في هذه العملية .

إن المُنَبِّهَ الذي يستخدمه المدرب ليخبر الطلاب برغبته في البدء بتمرين (صنع الكيك) (هو أخذ الكيك ووضعه في الفرن) ، بدلاً من إستخدامه لِمُنَبِّه آخر يتضمن غسل اليدين والاستعداد لأكل تلك الكيكة .

في هذه المرحلة ، تكون الذاكرة أقوى وتُمَكِّننا أن نساعد الطلاب على الإنتباه والتعرف إلى الروائح المنبعثة من الفرن نتيجة صنع الكيكة . عند هذه النقطة يستطيع الطلاب أن يتوقعوا المرحلة المقبلة في العملية (أكل الكيكة) ، وذلك بسبب وجود الكثير من المنبهات والتلميحات الخاصة بتلك المرحلة ، كما سيجدون أن الهدف من صنع الكيك له صلة وثيقة بهم شخصياً (مع الأخذ بالإعتبار حبهم للكيك) . كذلك توجد هناك إشارات كثيرة في محيطهم لتزودهم بالتلميحات اللازمة لتذكر تسلسل الحدث (تناثر الطحين على الأرض- بقايا خلطة الكيك الموجودة على شفاههم عند لعق القدر . . . . . .) وهذه الأشياء ممكن أن يوجدها المدرب .

للتأكد من أن الذكريات موجودة وممكن إستخدامها في مناسبات مقبلة لصنع الكيك . لا شيء مما سبق ممكن أن يكون مُهمّاً لو حدث انعكاس السلوك الذي تَمَّ تعليمه ، بعد أكل الكيك ، وفي غرفة أخرى بعيدة عن المناظر والروائح الخاصة بالتجربة أو الخبرة أو الخبرة الأصلية وتوقع أكل الكيكة والذي ممكن أن يجعل لهذه المهمة صفة عاطفية .

وبالمثل أيضاً ، وُجِدَ أنَّ أحسن طريقة تجعل الطلاب قادرين على عكس ما تعلموه أو على الأقل تذكره ، هي السماح لهم بمساعدة أطفال آخرين من زملائهم أو مساعدة أيّ مُدَرِّب «آخر» بالقيام بالمهمة التي قاموا بإكمالها بأنفسهم . إن إعادة تمثيل المهمة مرةً أخرى سوف تضعُ هؤلاء الطلاب في موقع يستطيعون من خلاله عكس كيف يقومون بفعل الشيء .

عندما نسمح للطفل بعكس ما تعلمه في أي موقف شخصيٍّ ، فإننا نفعل ذلك من خلال وضع هيكلٍ للحادثة بما نراه ضرورياً في مرحلة سرد القصة . فمثلاً ، في المحيط الخاص بالمنزل ، وبعد الانتهاء من رحلة تسوق ، تستطيع الأم أن تجلس مع الطفل أثناء تَفَقُّدِهَا لما قاموا بشرائه (وهذا يعتبر المنبه لذكرى ذهابه للسوق) وتسأله عن رحلته .

هذه الأسئلة ممكن أن تكون كما يلي :

١- هل تتذكر المحل الذي إشترينا منه الأغراض؟

٢- هل تحب أن نُجَرِّبَ هذه القطعة التي إشتريتها؟

٣- هل تتذكر القطعة السابقة التي جَرَّبْتَها؟

٤- هل تناسبك وعلى مقاسك؟

٥- هل أعجبك اللون؟

٦- لماذا فضلت هذه القطعة التي إشتريناها؟

٧- هل كنت سعيداً في هذا المحل؟

عندما يتعود الطفل على إجابة تلك الأنشطة التي تتعلق بالحقائق ، حتى وإن يكن في باطنها مسحة عاطفية وتقييمية ، فإنه يمكن بعد ذلك أن تتوسع تلك الأسئلة لتزود الطفل بمعلوماتٍ أخرى عن تلكَ الحادثة .

سوف تُرَكِّزُ الأسئلة على (ماذا ، متى ، من كان هناك ، ما الذي يشعر به الناس ، ماذا كانت النتائج ، وكيف شعر الناس بعد ذلك) .

وعلى هذا الأساس نُحَلِّلُ رحلة تسوق (لشراء معطف مثلاً) كما يلي :

- من ذهب للتسوق؟
- لماذا ذهبنا للتسوق؟ (ما الذي أردنا شراءه)؟
- إلى أيِّ محلٍّ دخلنا؟
- كيف شعرت وأنت في داخل المحل؟ (هل كان مزدحماً ، مزعجاً ، شديد الإضاءة) .
- أي المعاطف إخترنا لنجربها؟
- هل أعجبتك المعاطف الأخرى؟
- لماذا إخترت هذا المعطف بالتحديد؟
- هل أنت سعيد لكونك تملك معْطَفاً جديداً؟
- هل يعتقد والدك بأنك تبدو جَذَّاباً في هذا المعطف الجديد؟
- في أي مكان تريد أن تلبس هذا المعطف الجديد؟

عندما يأتي والد الطفل بعد ذلك إلى المنزل ، فإن الطفل قد حُفِّزَ من خلال تلك الأسئلة على إعادة سرد حكاية رحلة التسوق بحسب إجابته على الأسئلة السابقة .

في البداية ، يكون على الأم أن تعيد الأسئلة على مسمع الطفل مرةً أخرى حتى يستطيع أن يعيد سرد الحكاية ، ولكن عندما يصبح الوضع مألوفاً بالنسبة للطفل ، عندها يصبح التلميح للقصة

كافياً حتى يقوم الطفل بسردها . مثلاً (أخبر والدك ماذا فعلنا اليوم ، عندما ذهبنا للتسوق) - هذا هو المنبه المطلوب .

إنَّ طفلاً كهذا يحتاج إلى أن يجرب تحليل الحوادث التي مرت عليه للآخرين أي (سرد الحكايات كما قيلت له من قبل شخص آخر) بنفس تلك الطريقة السابقة لو كان الطفل يعرف القراءة . فإن كتابة ذلك التحليل أمامه تكون مفيدة جداً لبناء هيكل قصة ، وذلك لأن العناصر الخاصة بالذاكرة تكون قد أُزيلَتْ ، كما تَمَّ إبراز الأحداث الرئيسية والشخصيات الرئيسية في القصة بصرياً (بإلقاء ضوء قويّ عليها) ، وهذه هي خطوة البداية في التحليل .

إن التعليم هنا يهدفَ إلى أن يستمع الطفل أو يقرأ القصة بطريقة تسمح لذلك الهيكل الخاص بها (من- متى- ماذا- أين- كيف- لماذا- وماذا بعد) أن يُصْبِحَ آلياً بمجرد التلميح لها ، وتبقى كخلاصة للنقاط والأفكار الرئيسية الخاصة بالحادثة في أيِّ وقت يحتاج فيه لأنْ يتذكرها . عندما يعطى الطفل التركيبة الهيكلية الخاصة بالقصة وبشكل آليّ ، وبعد تحفيزه على إعطائها بعد سماعه لها ، عندما يكون الوقت قد حان للبدء بتقديم المُحَفِّزات عندما يحكي القصة ، وذلك محاولةً منَّا لجعل الطفل يبدأ بتكوين النموذج بينما يدور الحديث عن القصة ولا يحتاج أن ينتظر إلى النهايَة حتى يستطيع أن يتذكرها . بهذه الطريقة نستطيع أن نحصل على مواقف مُصْطَنَعة غير حقيقية والتي من الأفضل أن تعالج في المدرسة حيث لا يتعطل أي تواصل طبيعيّ مع باقيّ أعضاء الأسْرة . كل ما سيحدث هو أن يقوم الشخص البالغ بسرد القصة والتوقف عند النقاط الرئيسية منها ليسأل الطفل بعض الأسئلة الوثيقة الصلة بالفعل مثل (لماذا ذهبت أنا إلى المحطة؟) .

عندما لا يملك الطفل أيّ لغة للتخاطب ، فإن كل هذا يصبح مشكلة ، ولكن مع هذا ، لا يزال هناك بعض الخطوات التي يمكن أن نأخذها .

إن الأحداث والمواقف الشخصية ممكن أن يتذكرها الطفل من خلال إستخدام بعض الأغراض أو الأشياء ، أو من خلال اللوحات أو الصور الفوتوغرافية . لنبدأ بالأغراض مثلاً ، هذه الأشياء أو الأغراض يجب أن تكون مُحَدَّدَة بالنسبة لتلك الحادثة (مثلاً الشيء الذي تم شراؤه خلال رحلة التسوق ، علبة الكورن فليكس مثلاً . التي تُحَفِّزُ الطفل ليتذكر طعام الإفطار) ، ولكن مع ذلك هناك هدف آخر من إستخدام هذه الأغراض وهو أن تكون (مرجعاً لنا) ، وتعني للطفل الحادث بأكمله أو فضلاً كبيراً من الحادث . مثلاً حقيبة التسوق ممكن إستخدامها لتعني التسوق بغض النظر عَمَّا تَمَّ شراؤه ، كذلك صحن معين ممكن إستخدامه ليعني طعام الإفطار بغض النظر عما تم أكله . بنفس الطريقة يمكن إستخدام الصور الفوتوغرافية واللوحات مع تسليط الضوء على

الأحداث الرئيسية والشخصيات الموجودة في القصة ، هذه الصور تزود الطفل أيضاً بطريقة يمكن من خلالها أن يعرض فهمه للموضوع بوصفها في التسلسل الخاص بالحدث .

مثلما تستخدم المحفزات اللفظية مع الأطفال الذين يملكون القدرة اللفظية ، كذلك فإنه مُهمٌ جداً أن تعكس الأحداث الشخصية المروية بطريقة تُبيِّنْ مدى ارتباط الشخص بالتجربة ، ولا تعتمد على تذكر تلك الأحداث فقط .

إنَّ من الصعب جداً أن تظهر الذكريات العاطفية والذكريات التقييمية ، بدُونَ وجود لغة لَلتواصل ، ولكنَ نجد أن الصور الفوتوغرافية مثلاً ، يجب أن تكون للطفل وهَو يقوم بالتَجربةً في مناسبة مُعيَّنة . (بمعنى أنه يجب أن تكون الصور فورية مأخوذة في وقت الحادث) وليس فقط عرض وتمّثيل للّحادث بمعنى آخر ، هذه الصور يجب أن تساعد الطفل على إحياء تلك الخبرة حيث يتم لفت نظره (من خلال تعبيرات الوجه) إلى شعوره الذي حَسَّ به في وقتِ حدوثِ تلك الخبرة ، وليس فقط تسجيل لتسلسل الأحداث .

إن من أحسن الطرق التي يمكن إستخدامها للتواصل بالنسبة للخبرات اليومية للطفل بين البيت والمدرسة ، هي إحضار مجموعة من الصور الفوتوغرافية الفورية والتي تصف حادثة معينة حدثت للطفل في أحَد هذين المكانين (البيت أو المدرسة) وممكن أن توضع هذه الصورة في تسلسل معين ليُعَادَ سردَها في المكان الآخر . إذا كان كل من البيت والمدرسة على وعي بكيفية مساعدة الطفلَ على عكس معلوماته عن هذه الصور ، فإن هذا سوف يُعَزِّزْ فهم الطفل لَلحادث المعين وكَيف يستطيع التحدث عنه للآخرين .

٥- القدرة مقابل السيطرة

هناك مأزق حقيقي في تعليم الطلاب التوحديين وهو أن الجهود المبذولة لمساعدتهم ممكن وبسهولة أن تصبح مقاييس للسيطرة . وذلك بسبب أن الطريقة التي بموجبها يتم تعليمهم تؤدي إلى حتمية الاعتماد والاتكالية ، لذلك فإن هؤلاء الطلاب تنقصهم القدرة على توجيه الذات .

الذي يحتاجه المدرب ، إذن ، هو البحث وباستمرار عن طرق تُمكِّنْ الطفل التوحدي بدلاً من أن تسيطر عليه .

مثلاً ، إذا كان هناك طفل متضايق أو منزعج ، عندها على المدرب أن يساعد هذا الطفل على التعامل مع هذا الإزعاج بدلاً من أن يتولى الأمر عنه . ومرةً أخرى ، نجد أن هذا الموضوع متضمن معنى «التقدير» والحكم على الشيء . فإذا شعر أحد الطلاب بالضيق إذا ما أُرْسلَ ليحضر شيئاً مُعيَّناً تَمَّ تغيير مكانه الأصلي إلى مكان آخر غير معلوم ، عندها فإن إيجاد المكَان الجديد بالنسبة إليه يكون تغيير الطريقة العادية الخاصة «بالإيقاف» حتى يصل في النهاية إلى

أقــرب شــخص بـالغ يتــولى الأمــر عنه . إنَّ مــحــاولـة جــعـل الطفـل يفكـر بما ســيــفــعل (يبحث/ يسأل/ يجد بديلاً) يعني تعريض الطِفل لمضايقة إضافية وإزعاج ولردود فعل عنيفة . على المدرب في هذه الحالة أن يحاول إعطاء معرفة أكثر وثقة أكثر بالطريقة التي يَتبنَّاها الطفل وهذا يُقلِّلْ من صعوبة المشكلة . ولكن مع ذلك نجد أنه علينا أن نُقرِّرَ شيئاً مُهمّاً ، وهو أنه في ظروف عاجلة وفورية ، نرى أن الطفل بحاجة لأن نريه المكان الجديد ، وذلكَ لأن أي إزعاج وضيقٍ إضافي يتعرضُ له الطفل في هذا اليوم وفي هذا الوقت بالتحديد سوف يكون ضدُّ أيٌ إنتاج جيِّد من طرفه ، في أي تعليم إضافي له . ولكن هذا القرار لا يمنع أن تستخدم هذه الحالة العرضية كتعليم إضافي للطفل بعد الحادثة ، وذلك عن طريق إعادة تمثيل الأدوار أو عن طريق المناقشة أو التمثيل بالرسم البياني .

التمكين من التعلم من خلال الطرق الإجتماعية والعاطفية

١- إستخدام التلميحات العاطفية للذاكرة

إنَّ الطرق العاطفية تلعب دوراً رئيسياً في تطور الذاكرة المتعلقة بالسيرة الذاتية للإنسان التي من الممكن إستخدامها وهذه هي نقطة الصعوبة التي يعاني منها الطفل التوحدي .

يجب أن يجد المدربون الذين يعملون مع الأطفال التوحديين طرقاً تمكن هؤلاء الأطفال من التعرف على حالاتهم العاطفية خلال النشاطات التي تَمَّ فيها حل المشاكل ، وعكسها ، وبهذا فإنهم يساعدون الأطفال على تكوين ذاكرة تتعلق بالسيرة الذاتية لهم .

الذي نحتاج إليه هنا هو التشديد على الجزء التقييمي لهذا الانعكاس . بمعنى أنه ليس كافياً أن يتكلم الأطفال التوحديون عَمَّا فعلوا ، ولكن المهم هنا تقييم دورهم بهذا النشاط . وهذه تعتبر خطوة متقدمة في تعليمهم . إن هذه المهمة تكون سهلة إذا كانت التلميحات لها واضحةٌ من خلالها . يجب على المدربين أن يكونوا متيقظين لأيٍّ رَدَّة فعل عاطفية لتلك المهمة خلال تنفيذها (حتى لو كانت ردة الفعل سلبية) . وأن يستخدموا ردة الفعل هذه كانعكاس وتلميح للطفل لذكريات أخرى . لذا نرى أن مؤشرات الضيق والانزعاج لدى الطفل في أي نقطة محددة لا تُلبِّي الإسراع إلى النقطة التالية ، ولكنها توجهه لجذب انتباه الطفل بالحديث عنها ، أو تمكينه من رؤية تعبير وجهه في المرآة . إن الكلمات بهذه الحالة ، وحتى المرآة ممكن أن تستخدم كتلميحات تساعد على التذكر .

٢- كيف تكون المعاني سهلة المنال؟

لا يستطيع الأطفال التوحديون أن يدخلوا في لعبة «التخمين» لما يفكر فيه المدرب ، والتي ممكن

أن نراها عندما يكون لدى هذا المدرب موضوع أو إجابة محددة مسبقاً في عقله . وبدلاً من ذلك ، يحتاج المدربون إمّا أن يجعلوا هذه المعاني واضحة وجلية للطفل من خلال إستخدام الأسئلة المباشرة ، أو عليهم أن يتقبلوا مشاركة الطفل وينسبوا هذه المعاني إلى تلك المشاركة . هذه النسبة تحتاج إلى تعزيز . بمعنى أن المدربين يحتاجون إلى تقبل التغيير في الموضوع بدلاً من محاولة العودة إلى النقطة الأساسية . قد يكون هذا الأمر صعباً بوجود منهاج معين مثلاً كما هو الحال بالنسبة للمناهج الوطنية ، «ولكن على المدربين أن يستخدموا براعتهم في تفسيرهم للأمور ، ويكونوا على وعي بأنّ أولويات المناهج الخاصة بالتطور الإجتماعي والتواصلي هي فقط «هذه الأولويات» .

يجب أن يعي المدربون أن العلاقة الإجتماعية لا تكون متكافئة عندما يكون المدرب هو (الخبير) والمتدرب هو المبتدئ . ولهذا نرى أن دور المدرب يتركز في خلق التفاعل الذي يحتاج إلى أقل نسبة من مهارات التواصل التي يستطيع الطرف الثاني ان يقوم بها .

الاستنتاج

في هذا الفصل قمنا باقتراح مفاده أنّ الطفل التوحدي ممكن أن يتعلم كيف يفكر بطريقة أكثر فاعلية ، بالرغم من أن الصعوبات الخاصة بالتعلم والعجز في القدرة اللغوية ممكن أن تضعَ حدّاً لتعليمهم . إن المشكلة تنحصر في الطريقة التي تعمل بها الذاكرة والتي تعود أصلاً إلى الجذْر الأساسيّ لهذه المشكلة وهو تكوين وتطوير «الذات المُجَرَّبة» أي وجود للذات في تجربة ما . إنَ الاحتمالات الخاصة بالتعليم الأكثر فاعلية لهؤلاء الأطفال إنما تتركز في تَطوير القدّرة على عكس دورهم في المواقف التي تحتاج إلى (حَلٌ للمشكلة) .

وفي خطوة مُتَقدّمَة أيضاً ، رأينا تحليلاً لتعليم الفرد ونظرة إلى طرق التوسع في عكس هذا التعليم بحسَب المستوى الملائم للفرد في أي وقت .

٧ ضبط السلوكيات

المشاكل السلوكية

إن المشاكل السلوكية هي ليست صفة فريدة من نوعها من صفات التوحد ، ولكنها مرتبطة به من ناحية الكَمّ ومن ناحية الشدَّة . كذلك فإنها أيضاً مرتبطة جداً بالتخلف العقلي ، لذا نرى أنه من المحتملَ جداً أن الأفراد الذين يعانون من التوحد وصعوبات التعليم الشديدة يعانون أيضاً من المشاكل السلوكية (وخاصة في الطفولة وفي سن المراهقة) وهذه المشاكل ممكن أن تكون أشد عند هاتين المجموعتين عن المجموعات الأخرى . إن نوع المشكلة السلوكية يتغير بتغير كل من الظروف وتاريخ الطفل التعليمي ، وكذلك بحسب شخصية الطفل ودرجة التوحد . إن الأطفال الذين يتصفون بالانسحاب والعزلة عن الآخر ممكن أن تكون استجابتهم لأي ضيق أو إعاقة بنوبات من الثورة والهياج ، والعدوانية والتدمير . إن المجموعة التي تتصف بالسلبية لا يمكنها أن تتفهم الظروف الإجتماعية ولا يمكن أن يكون لديها تأكيد للذات . لذا نرى أنها تتعرض للمشاكل مع الآخرين . كذلك نرى أن سذاجتهم الإجتماعية تعني أن أي عمل أحمق يقومون به ممكن أن يلاحظ بسهولة .

أما المجموعة الأكثر نشاطاً فإنها تبحث عن التواصل الإجتماعي ، ولكنها نادراً ما تستطيع أن تقوم به بطريقة صحيحة ، لذا نرى أن هؤلاء الأطفال غالباً ما يتم السخرية منهم والتحكم بهم .

إن الإرتباط الوثيقّ بين الصرع وبين التوحد أيضاً يعني أن بعض أنواع السلوك المضطرب والعدواني ، والتي من الممكن أن تكون أيضاً مرتبطة ببعض أنواع الصرع ممكن أن نجدها في التوحد .

كذلك فإن المصابين بالتوحد مُعرَضُّون لكل العوامل التي تؤدي إلى الاضطراب العاطفي عند الأشخاص الآخرين ولا يوجد بالتوحد أي شيء ممكن أن يحمي الشخص المصاب به من الإصابة بالقلق ، أو المخاوف المرضية أو الاكتئاب أو حتى التوترات ما قبل الدورة الشهرية . في الحقيقة ، وكما رأينا سابقاً ، فإن القصور الخاص بفهمهم لأنفسهم أو للآخرين ممكن أن يجعلهم معرضين للمعاناة من هذه الإضطرابات العاطفية والسلوكية . هذه الإضطرابات ممكن أن لا تُعرَف أو حتى تُعَالج في التوحد ، وعندها تكون الخطورة عندما تُنسَبْ كل هذه الإضطرابات للتوحد .

كذلك على الإنسان أن يتذكر أن النقص في وجود الصداقات والروابط العاطفية الحميمة والوجدانية مع الآخرين تعني أن المصابين بالتوحد لا يكون عندهم أيٌّ مُتَنَفَّس للمشاركة بمشاكلهم وتلقي الراحة والسكينة والتأكيد من الأشخاص الذين يحبونهم . وهذا ما نستطيع نحن أن نبعد عن مشاكلنا العاطفية من خلاله كما نستطيع به أن نتعامل مع الصدمات التي تقابلنا في حياتنا .

هناك العديد من الأسئلة المتعلقة بالسلوك والتي نحتاج أن نسألها قبل أن نقرر إذا كان هذا السلوك يتطلب «التعديل» ، كما نحتاج دائماً أن ننظر إلى الدور الذي نلعبه نحن والبيئة المحيطة في تكوين سلوك معين والمحافظة عليه ، كذلك الدور الذي يلعبه الفرد مع التوحد . إن الأفراد المصابين بالتوحد ، لديهم نظرة معينة بالنسبة للعالم ، ونحن نستطيع أن نفهم ونتعامل مع سلوكهم فقط إذا قَدَّرْنَا هذه النظرة .

التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه

إن الخطوة الأولى في التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه أو غير المألوف هي في فهم هذا السلوك . لذا ، دعونا الآن نتابع ثلاث فرضيات ممكن أن تنطبق أي واحدة منها في أي موقف معين .

١ - الحصيلة السلوكية المحددة

إن السلوك يكون غير مألوف لأن مستوى الإجابة يكون منخفضاً ، وهذا كل ما يملكه الطفل التوحدي في حصيلته . فمثلاً ، يقوم الأطفال بدوران دولاب السيارة ، لأنهم لا يفهمون الأهمية الرمزية «للعب بالسيارات» ، أو مثلاً ممكن أن يشموا الناس لأن تفسير المعلومات المأخوذة بواسطة الحواس الشمية هي أسهل عليهم تفسيرها من تلك المأخوذة بواسطة القنوات السمعية والبصرية . إذا إستطعنا أن نفهم هذا ، عندها يكون السلوك غير مألوف ، ولا يكون هناك أي وجود لأي مشكلة ، أو على الأقل يصبح بالإمكان إعادة تعريف تلك المشكلة ، بأنها الحاجة إلى مساعدة الطفل للوصول إلى مستوى أعلى من الأداء المعرفي . باختصار إن هذه الصعوبة تصبح معرفية بدلاً من كونها اجتماعية .

إن تعليم الطفل على ألا يعتمد على حواس الشم والتذوق وأن يعتمد أكثر على الحواس البصرية والسمعية ، وهي الأكثر قبولاً اجتماعياً ، يعتبر شيئاً مهماً جداً . ولكننا ، هنا ، نستطيع أن نجادل في أنه شيء قاس جداً أن نغلق الطريق الرئيسي الوحيد لدى الطفل لنفهم العالم ، ونجبره على التزود بالمعلومات المأخوذة من بعض الحواس لديه والتي يعتبرها ضعيفة ومثيرة للاضطراب .

٢- المثير (المنبه) البيئي

إذا كان المثير لهذا السلوك غير المرغوب فيه يعرف بأنه ضجة أو مستوى من الضجة (أو لون ، أو موقف اجتماعي أو أي شيء) ، عندها فإن الفرضية الأكثر منطقية هنا هي أن هذا المثير ما هو إلا مثير منفر للطفل والذي يشير إليه بسلوكه .

إذا كانت هذه هي الحالة ، عندها فإن هذا السلوك يكون نوعاً من التواصل البدائي والأولي وإشارةً مُشَجِعَةً جداً ، وفي مثل هذه الحالة يكون علينا أن نعلم الطفل طريقة أخرى للتواصل في حالة الضيق والانزعاج والتوتر بدلاً من طريقة السلوك غير المرغوب فيه .

٣- السلوك هو العائق

إن الفرضية الثالثة مفادها أن الطفل يستخدم السلوك غير المرغوب فيه كعائق أو حاجز يمنع عنه مثيراً معيناً . إذا كانت هذه هي الحالة فإنه يكون شيء جيد أن نزيل ذلك المثير المنفر مباشرةً أو بإعطاء الطفل حاجزاً معيناً يستخدمه (مثل سماعات الأذن) مع أننا نعرف أن هذا يعتبر شيئاً مستحيلاً وغيرُ مرغوب فيه في بعض الأوقات .

إذا أخذنا مثالاً على تحديد المسببات ، فإننا نذكر هنا الدراسة الخاصة «بدلال» وهي فتاة تبلغ من العمر ٨ سنوات ومصابة بالتوحد والتي تصرخ وتعض ظاهر يدها بدون أي سبب . إن الخطوة الأولى في هذه الحالة ، كانت أن نقوم بتحليل وظيفي نحلل فيه الحادثة كما يلي :

أ- الأحداث التي سبقت السلوك .

ب- السلوك نفسه (من ناحية موضوعية وبدونَ الاعتماد على الوصف مثل («عدواني» ، «أو محدث إيذاء للذات») .

ج- نتائج السلوك .

في الحالة الخاصة بدلال فإن (ب) يمكن تعريفها بأنها صرخة متبوعة بعض الجزء اللحمي من اليد اليمنى . لقد قام فريق كامل بمحاولة إستخدام العديد من الطرق للتعامل مع هذا السلوك مثل تجاهله أو بصرف انتباهها عنه ، ولكن كل هذا لم يؤدِّ إلى أي نتيجة . وهكذا فإن (ج) لم يكن من السهل التعرف عليها كنتيجة تُعَزِّزُ أو تُؤيِّدُ هذا السلوك .

عندها تحولت الأنظار كلها إلى (أ) ، الأحداث التي أدت إلى هذا السلوك أو التي أثارته . بالقيام بمراقبة محددة للوقت ، وفي العديد من الأماكن ، وفي مواقف مختلفة ، أصبح واضحاً أن المثير هو صوت الكلمة (لا No) . لقد غابت هذه النقطة عن أذهان المدربين ، لأن الفتاة لم تستجب إلى كلمة (لا No) فقط (والتي تعتبر مفهومة بسبب علاقتها بالمنع والرفض) ولكنها أيضاً استجابت للشبيه الصوتي لهذه الكلمة وهي (Know) والتي تعني (تعرف) حتى لو سمعت في

الحديث الموجه للآخرين . إنّ السلوك ما زال يحتاج إلى التعديل ، ولكننا الآن يمكن أن ننظر إليه على أنه استجابة ذات معنىً من تفسير (دلال) لصوت معين : الصوت المرتبط بالفشل والإحباط المصاحب لسلوكها .

عندما جادلنا بموضوع التحليل الوظيفي ، بدا واضحاً أيضاً أن هناك صعوبة في القيام بهذا التحليل بالنسبة للتوحد . وبالتحديد بسبب كون السلوك لا يتبع أي نموذج خاص «بالسبب أو النتيجة» والتي نتوقعها عادةً . لذا نرى أنه من الصعوبة أن نُثْبِتَ ما الشيء الذي ينبه لسلوك معين والموجود في الموقف .

إن هذا الموضوع ما هو إلاّ تعليق لكل ما نفكر به ، ومحاولة بأن نكون بعيدين عن فهمنا البديهي لاستجابات السلوكية وتخيل ماذا يحدث .

تعلم الحاجات المنبثقة من صلابة التفكير والسلوك

١ – اللعب المفيد

بالرغم من أن بعض الطلاب المصابين بالتوحد يمكنهم أن يكتسبوا مبادئ اللعب الرمزي ، إلا أنه يبقى بطريقة متكررة لا تتغير ولا تتطور . في بعض الحالات المتسمة بالانسحاب الكامل ، نرى الطالب التوحدي يفضل المثيرات البصرية أو المجازية في لعبه ، بحيث يقضي كل وقته يدور أو يهز أو ينقر بأصابعه أو بقطعة من الزغب ناحية زاوية عينه . كذلك ممكن أن يضرب رأسه أو ينتف شعره أو يشغل نفسه بأي طريقة موجعة بها تشويه للذات مثل ثقب العين .

إن فشل الطالب في اندماجه وشغل نفسه في المواقف الخاصة باللعب لا تعكس الصعوبات التي يعاني منها الطفل ، ولكن أيضاً تؤدي إلى صعوبات أخرى إضافية ، فنرى الطالب يضيع فرصاً كثيرةً قَيِّمَةً وفي تبني دور الآخرين ، وبالتظاهر بالعاطفة أو بتمثيل الأحداث ، وتعلم كل المهارات الإجتماعية أو الخاصة باللغة والتي تصاحب هذه النشاطات . هذا اللعب يجب أن يشجع ويعلم مباشرة بالرغم من صعوبة تَوَلُّده بصورة عفوية .

في الفصول السابقة تكلمنا عن كيفية الوصول إلى ذلك من خلال الوعي بالذات وبالآخرين ومع ذلك ، فإن الفشل في الاندماج باللعب ممكن أن يؤدي إلى زيادة في العزلة الإجتماعية ، كذلك إلى نوع من الحرمان الحسي أو على الأقل الملل . وهذا بدوره يؤدي إلى سلوكيات تتصف بإثارة الذات ، بعضها قد يكون مُدَمِّراً لصحة وعافية الطفل ، وبالتالي نحتاج إلى التعامل معها أو إزالتها . والبعض الآخر قد لا يكون خَطيراً بحَدِّ ذاته ، ولكنه يتدخل بصورة كبيرةٍ في تعليم الطفل ويكون عائقاً لأيِّ تطورٍ إضافيٍّ ، وأيضاً يحتاج إلى التعامل معه .

٢- الروتين المتصلب والجامد

إن بعض الطلاب التوحديين قد يتحملون التغيرات الكاملة في محيطهم (أي بوجودهم بمكان جديد) ولكنهم يكونون قلقين ومتضايقين جداً إذا حدث أي تغيير ولو بسيطاً جداً في المحيط أو النشاطات أو الأحداث التي يتوقعونها أن تبقَى كما هي بدون تغيير . فنراهم يقومون بتطوير وتكوين روتين معين ، نادر ما يمكن إزالته أو حتى تكون لديهم الرغبة في إزالته . ولكننا ممكن أن ندرب الطفل على تعقيد ذلك الروتين بحيث لا يتدخل في عملية التعليم أو يصبح خارجاً عن حدود السيطرة . إن هذا التقييد ممكن الوصول إليه بإعطاء الطفل فترة من الوقت فقط يقوم بها بممارسة ذلك الروتين ، بحيث يأخذ شكل جدول مكتوب ويتضمن فقرة «فترة الروتين» بوضوح ، أو حتى بإستخدام ساعة كبيرة أو ساعة توقيت أو صور أو أشياء أخرى تتعلق بالمهمة ، وتبين الأعمال التي يجب أن يقوم بها الطفل وينهيها قبل أن تبدأ فترة «الروتين» (والتي يشار إليها أيضاً بصورة أو شيء يتعلق به) ، وهذا بالنسبة للأطفال الذين لا يملكون المقدرة اللفظية . هذه الفترة ، طبعاً ، تحتاج بأن تكون فترة «انتظار» قصيرة .

إن التغير في «الروتين» يمكن أن يتأثر بتزويد الطالب بتمثيل خارجي للخطوات اللازمة لإجراء هذا التغيير (مثلاً كتابة الخطوات أو عرض بعض الصور) ، والتي ممكن بعد ذلك التعامل معها تغيير الخطوات ، والسماح للطالب بالتوقع والإستعداد لهذا التغيير عندما ينتهي الوقت المخصص لهذا «الروتين» .

مثلاً ، يُستَثَارُ الطفل أو يتهيج إذا تغير الطريق الذي يسلكه في إستخدام أدوات الرياضة . لذا ، وعن طريق كتابة نشاط كل جهاز من هذه الأجهزة على بطاقة منفصلة أو تقديم صور لها ، فإن الطالب يصبح بإمكانه أن يسلسل هذه الصور بالطريقة المألوفة والمعروفة ، بعد ذلك يقوم بوضعها بالتسلسل الجديد بحيث يصبح قادراً على توقع وفهم الحادثة في صالة الألعاب ، وبالتالي فإن الخوف والتهديد يقل .

٣- النقص في الإبداع والعفوية

يميل الأطفال التوحديون لتعلم مجموعة من الحلول والمشاكل ، ويقومون أيضاً بتطبيقها بكل صلابة ودقة . وهنا نرى أن عكس ذلك الوعي يساعد كثيراً في هذه الحالة . لذا فإن الطلاب يدربون على التعبير عن نواياهم والتخطيط لسلوكهم .

قد يحتاج المدربون في بداية الأمر إلى إسناد وإلصاق هذه النوايا بالطلاب لأنهم لا يوجد لديهم الوعي بنواياهم «كذلك فإن الطلاب بحاجة إلى التمرين على القيام بالاختبار والالتزام به ، كما عليهم أن يتعلموا الوصول إلى نفس الهدف ولكن بطرق أخرى مختلفة .

إن الفشل في أخذ هذه الأمور بعين الإعتبار يسبب التوتر والإحباط للطلاب وما يتبع ذلك من سلوك غير مرغوب فيه .

عندما نفكر بالإبداع ، علينا أن نميز بين وسائل وطرق الإبداع ، والإبداع بحد ذاته كفعل . . وهذا ممكن تطبيقه في مجالات كثيرة مثل تكوين الأصدقاء ، وأكل نوعية معقولة من الطعام ، وكذلك إلى مجالات أخرى أكثر (إبداعاً) . نحن ، بهذا ، لا نعترض على أن يقوم الطفل بالاختيار بمحض إرادته وكما يريد ، أو أن يأكل فقط (البطاطا والكسترد أو كلاهما معاً) ، إلاّ عندما نعلم أن الطفل أصبح قادراً على تكوين الصداقات والاحتفاظ بها أو أنه قد جرب أنواعاً كثيرةً من الطعام . أمّا في الرسم ، فإذا كان الطفل يغطي الورقة دائماً باللون الأسود ، فنحن لا نستطيع أن نطلق على هذا الفعل إبداعاً ، وخاصةً إذا كان الطفل ليس لديه أي خبرة في إستخدام ألوان أخرى ، أو حتى لا يعرف كيف يرسم . ولكن عندما يتعلم الطفل كل هذه المهارات ويتمكن من كل هذه الخبرات ويستمر في تغطية الورقة باللون الأسود ، عندها نستطيع أن نُسَلّمَ بصحة الاختيار الإبداعي .

٤ - إيذاء الذات ، نوبات الغضب والعدوانية:

هذه السلوكيات ممكن أن تظهر كنتيجة للملل أو الإقلال في الإثارة أو الإفراط في الإثارة . وكذلك ممكن أن يكون لها أسباب بيولوجية . من الأفضل أن تعالج هذه السلوكيات على أساس أنها طرق غير ناضجة للتواصل . وهذا يعني البحث عن المثيرات لهذا السلوك في البيئة والأخذ بعين الإعتبار الصعوبات التي يعاني منها الطفل عند تحديد المسببات لهذه السلوكيات وكيف يمكن مكافأتها وزيادتها . عندما يتم التعرف على القصد أو البيئة من التواصل بهذه الطريقة ، عندها يستطيع الطالب أن يتعلم طريقة بديلة أخرى للتعبير عن قصده . ومع هذا فإنه مُهمٌ جداً هنا أن نكرر أن هناك فرقاً بين فرض إرادة أي شخص على الطفل ، وبين تعليمه طريقة أفضل للتواصل حتى مع عدم وجود الرغبة في ذلك . إنه شيء يتعلق بتقدير المدرب لأي منهما تكون الأولوية في التعليم .

طرق أخرى للتقليل من السلوكيات غير المرغوب فيها ممكن أن تكون في تفحص البيئة والظرف الذي تعرض له الطفل . يجب على المدربين «أن يسألوا إذا كان الطفل يتألم أو يشعر بالعطش أو الجوع» . كذلك فإنهم يحتاجون إلى البحث عن طريقة أفضل لتكوين وتركيب البيئة ، بحيث يستطيع الطالب أن يعرف أين يذهب وماذا يفعل في كل الأوقات .

يحتاج المدربون أيضاً أن يتساءلوا إذا كان يوجد أي طريقة لتنبيه الطفل إلى أيٌ تغيير ظاهر ، وإذا كان الطالب يستطيع أن يتنبأ بتسلسل الأحداث ويعرف أنه سوف يكون هناك وقتٌ فراغ ليفعل

ما يريده وسوف يعود مرة أخرى .

إذا فشلت كل التحريات عن البيئة ، عندها يكون من الملائم أكثر أن ننظر إلى الحالة الفسيولوجية للطفل ، وأن نقدم فقرة من التمرينات لتنظيم كيميائية الجسم . إن الأطفال التوحديين لا يختارون التمارين الرياضية كما لا يختارون غيرها من الأنشطة ، ولكن لا يعني أنهم ليسوا بحاجة لها .

الصعوبات في السلوك البديل :

١- السيطرة في داخل الفصل الدراسي

إن مشكلة السيطرة على سلوك الطالب التوحدي حتى لا يعرقل عملية التعليم لبقية الأطفال هي ليست المشكلة الوحيدة ، ولكن هناك أيضاً مشكلة أخرى ذات مستويين عن ضبط هذا السلوك . قد يكون الطالب التوحدي غير مهتم بموضوع إجباره على المشاركة في أي موقف اجتماعي ، ولكنه من الصعب جداً على الآخرين أن يفهموا لماذا لا يريد ذلك . كذلك مُهمٌ جداً أن تتذكر أن الطلاب المصابين بمرَض آسبرجر AsPerger's Syndrome غالباً ما يجدون الأمرَ صعَباً إذا ما تم إجبارهم على أي شيء وبالتالي فإنهم يقاومون أي أوامر توجه إليهم . ولكن ، مع ذلك نجد أن هذه الصعوبة ممكن التغلب عليها إذا أعيدت صياغة «الأمر» بحيث يظهر وكأنه قاعدة عامة .

بعض من هذه المشاكل ممكن أن تتيسر بتطوير نظام انضباطي واضح ، وهذا مفيد جداً بالنسبة لهؤلاء الطلاب . وهذا يعني أن قواعد السلوك ونتائج خرقها موضوعة بطريقة واضحة يستطيع الأطفال تفهمها . بالنسبة للأطفال المصابين بالتوحد مثلاً والقادرين على التعلم ، فإن هذه القواعد ممكن أن تُكتَبَ وتُعْرَضَ في مكان يراهُ الجميع .

أما هؤلاء المصابون بصعوبات التعلم الخَفيفة أو الطلاب التوحديون صغار السن ، فإن هذه القواعدَ ممكن أن تكون شفهيةٌ . مع التشديد على القواعد المرتبطة بدرس مُعَيّن في بداية هذا الدرس . كذلك ممكن أن تُدَعَّمَ هذه العملية بصَور أو رموزَ تعرضَ على الطَفل كطريقة تذكره بهذه القواعد . أمَّا الأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في التعلم فبإمكانهم أيضاً العمل شفهياً مع الدعم بالصور والرموز ، أما الذين يعانون من صعوبات التعلم الشديدة جداً والعميقة ، فإنهم يحتاجون أن يتعرفوا على هذه القواعد بالتمرين المُعبّر والمُلفتٌ للنظر .

وفي جميع الأحوال فإن نتائج السلوك يجب أن تكون بارزة وملحوظة للطلاب المعنيين ومعدة للإستخدام في الحال ، حتى تكون العلاقة بين السلوك والنتائج موجودة .

إن من فوائد تطوير وتكوين نظام انضباطي واضح ، أنه يدفعنا إلى السؤال عن القيمة والعدل

والضرورة من وجود تلك القواعد والقوانين الخاصة بالمدرسة أو بالفصل الدراسي والتي نعمل بها إذا كانت هناك صعوبة في فهم واتباع هذه القواعد بالنسبة للطفل التوحدي ، عندها قد نحتاج إلى أن نكيف الطفل معها ، ولكنه ، غالباً ، يكون من السهل والأفضل لأي شخص أن تعدل هذه القواعد . بالطبع ، سوف يكون هناك قواعد للسلامة وأخذ الآخرين في الإعتبار نود تعليمها لالطلاب التوحديين ، وذلك من أجل مصلحتهم على المدى البعيد . ولكن من الممكن أن تكون خطوةً متحررةً جداً لو قمنا بالتخلي على القواعد القديمة في هذه العملية . مع التشديد والتعزيز للقواعد المهمة ، وبالتالي يعطى الطلاب إحساساً كبيراً بالمسؤولية عن أفعالهم .

٢- المهارات المعرفية المنحرفة

إن الطلاب المصابين بالتوحد والقادرين لديهم «جزيرة صغيرة من القدرات» (غالباً ما تكون مرتبطة بمجال مُعيَّن مثير لاهتمامهم) . بالنسبة لجميع الطلاب التوحديين بغض النظر عن قدرتهم العامةً ، فإنَ إكتسابهم المهارات يعتبر «مرقع» أي مؤلف من أجزاء متفاوتة ، بحيث أن مهارتهم في مجال واحد لا تعني أن المهارات الأساسية الأخرى قد أُكتسبَتْ . هذه الملامح الخاصة بالتفكير التوحدي تتطلب منا اختبار مدى الفهم في المجالات البارزة من المعرفة أو المهارة ، كذلك وأن نكون حذرين في تدريس التسلسل الهرمي بالمهارات التقليدية . مثلاً ، لقد لاحظنا أن الطالب التوحدي يجد تعلم القراءة أسهل من إعادة سرده لقصةٍ سمعها .

٣- عدم القدرة على الاختيار

تعتبر هذه الصعوبة من الصعوبات الأساسية للأطفال غير القادرين على اختيار وجبتهم الغذائية من غرفة الطعام أو تقرير إذا كانوا يريدون الحليب في هذا اليوم أوّلا ، كذلك فإن هذه الصعوبة قد تكون في عدم قدرتهم على التعامل مع المواقف غير المنظمة (مثل فترة الاختيار الحر) .

إنه من السهل أن تُعَلِّمَ الطفل كيف يمر من خلال الحركات الخاصة بعمل الاختيار ولكن ، وبدون فهم ، فإنه من الصعب جداً أن نفرض على الطلاب أن يكوُنوا لها معنى .

كمثال على ذلك ، قام أحد المؤلفين مرة بمحاولة تعليم فتاة ، تبلغ من العمر ١٤ عاماً ، ومصابة بالتوحّد وصعوبات حادة في التعلم ، أن تختار شيئاً من الأشياء التي تريدها والتي تقدم إليها بكلمة «نعم» ، وعندما تقدم إليها أشياء لا تريدها تشير بـــ «لا» . لقد كان الدافع لهذا البرنامج أن تلك الفتاة كانت تكره البودنج وهي نوع من الحلوى ، وإذا قُدِّمَتْ لها تلك الحلوى من قبَل سيدة لم تكن تتوقعه ، فإنها تصبح عصبيةً جداً وعدوانيةً ، وتبدأ بالصراخ وعَضِّ يدها ، وغالباً ما ترمي ذلك الشيء (الطعام) الذي لا تريده . لقد كان التعليم مُبَاشر جداً . لقد تَمَّ تقديم البودنج للفتاة وحُفِّزَتْ في الحال لتشير بـــ «لا» . عندما تتم إزالة البودنج ويقدم لها الفواكه بدلاً

من ذلك (أي نوع من الفواكه التي تحبه) ، ثُمَّ تُحَفَّزْ بأن تشير بـ «نعم» للشيء الذي تريده (الفواكه) قبل أن تأخذه . وفي كل حالة من الحالات التي يقدم فيها شيء للطفلة يكون مصاحب لها السؤال «هل تريدين هذا؟» ، وبعد ذلك فإن الحَثُّ ينتهي . إن الترتيب الذي يقدم فيه البودنج أو الفواكه يكون مُتَغيِّراً . لقد كان اختيار الفتاة بالنسبة للبودنج والفواكه ملحوظاً جداً ، لدرجة أننا شعرنا أنها سوف تتعلم «حالاً» طريقة رفض ما لا تريده .

ولكن يجب أن نتذكر هنا أن هذه الفتاة عمرها ١٤ سنة ، ولديها تاريخ طويل بالسلوكيات الصعبة والتي تَمَّ تغييرها وإبدالها على مدى السنوات بسلوكيات أفضل ، وخَاصَّةً بعد أن تقبلت روتين الحياة المدرسية . لم يتبق من سلوكياتها الصعبة إلاّ رفضها الشديد للبودنج والذي بقيَ كمثير لإصرارها العنيف .

الذي يحدث في الحقيقة شيء مختلف ، وخاصة فيما يتعلق بكيفية تعليم الطفل أو الطالب «الاختيار» ، إذا كان ذلك الطفل لا يعرف ماذا يعني هذا المبدأ .

لقد سار كل شيء حسب الخطة الموضوعة عند التحفيز للرفض أو القبول ، لم يكن هناك أيُّ نوبات من البكاء ، كما كانت الاستجابات الصحيحة موجودة حتى لو كان هناك إقلال في الحث . ولكن عندما جاء الوقت الذي توقف فيه هذا الحث نهائياً ، مَرَّتْ المحاولات الأولى بسلام ، (كانت هناك محاولة واحدة يومياً بسبب طبيعة الشيء الذي نقوم بتعليمه) . ولكن بعد ذلك جاء اليوم الذي ارتكبت فيه الفتاة الخطأ . لقد قُدِّمَ لها البودنج وأشارت بـ «نعم» بدلاً من «لا» . من الواضح ، أن تعلم ما نعنيه بـ «نعم» يحتاج أن يقوم المدرب بإعطاء البودنج للطفلة ، ثم بعد ذلك يبقى بانتظار الثورة المتوقعة ، بأن يكون مستعداً للتدخل بالحث على قول «لا» ، وبعد ذلك يقدم لها الفاكهة . ولكن لم يكن هناك أي ثورة . لقد أخذت الفتاة البودنج وأكلته . عندها ، كان البرنامج فَعَّالاً في التخلص من نوبة البكاء ولكن على حساب الاختيار . إننا نفترض هنا ، وبحسب تفكير الفتاة ، فإنها ترى أن ما حصل هو أنه أحد الأشياء غير المفهومة والتي يجب القيام بها في المدرسة ، ولقد تقبلتها . والشيء المفيد هنا ، أنها بعد ذلك تقبلت واستمرت في أكل البودنج . لذا أصبح عندها انخفاض في نوعية الحياة ، بحيث أنها انتقلت من تفضيلها الصحي للفواكه إلى حبِّها للبودنج .

٤ – القدرة على التواصل في الإحتياجات ، والإحباط

لقد أصبح من السهل علينا الآن فهم متى ولماذا يكون الطلاب التوحديون والذين يعانون من صعوبات أخرى في التعلم ، ومصابين بالإحباط لعدم قدرتهم على التواصل بما يحتاجونه . إن أهالي الأطفال الذين لا يملكون القدرة على التخاطب ، غالباً ما يشعرون أن إحباط أطفالهم

سرعان ما يزول ، إذا استطاع الأطفال أن يخبروهم بما يحتاجونه أما يشعرون به . ولكن ، ومع ذلك ، ترى المصابين بمرض أسبرجر والذين يملكون المهارات اللغوية الجيدة يخافون أيضاً من المشاكل والإحباطات . إنهم قد لا يفهمون الحاجة لإخبار الغير بما يريدونه أو ما يشعرون به ، إنهم ، لا يفهمون أن الآخرين لا يعرفون ما يعرفونه أو يشعرون به . لذا ، فهم يحتاجون أن تريهم كيف يفعلون ذلك ، ليس فقط لتطورهم وعافيتهم ، ولكن أيضا لتجنبهم الانفجار بالغضب عندما يصابون بالإحباط . كذلك يحتاج هؤلاء الطلاب إلى أن يتعلموا مهارات الدفاع عن النفس ، وكيف يقاومون أيَّ إيذاء أو عنف .

إن الخطوة المتقدمة في تعليمهم هَي أن نعلّم الأطفال كيف يستجيبون لإحساسهم بعدم الراحة والإزعاج ، ولكن ، كما رأينا سابقاً بأن التوحديين ليس لديهم أي إحساس بحالتهم الذهنية ، ونتيجةً لذلك ، يصبح هؤلاء الأطفال مُعَرَّضينَ لكل أنواع الإيذاء . هذا الموضوع قد لا يكون مُهمَّاً لو كان هؤلاء الأطفال لا يتأثرون بالألم ، ولكن للأسف هذا شيءٌ خاطئٌ . في الحقيقة ، فإنَ الضيق الذي يشعر به الأطفال بسبب الإيذاء ممكن أن يكون أسوأ إذا علمنا أنهم لا يعرفون ما الذي يحدث لهم ، وأنهم لا يستطيعون أن يشاركوا الآخرين بما يشعرون به .

مساواةً بذلك ، نجد أن المدربين والقائمين على رعاية هؤلاء الأطفال معرضون دائماً للاتهام بإيذاء الأطفال من قبَل المختصين . الذين لا يعرفون شيئاً عن التوحد وبالتالي يُسيئُونَ فهم ما يرونه أو يسمعونه . إنَ الطفل الذي لديه معرفة بالمصطلحات الجنسية ، مثلاً ، ممكن أن يكون اكتسبها كما اكتسب الأسماء الفنية الأخرى مثل الصخور ، أو أنواع الجزر ، إن ذلك لا يعني أبداً (كما هو الحال عند غيرهم من الأطفال) أنهم قد تعرضوا لأيِّ إيذاء جنسيٍّ من أيِّ نوع .

كذلك ، فإن الطفل الذي يمارس العادة السرية حتى تتقرح أعضائه التناسلية ، والذي يستخدم أشياء معينة في جميع فتحات جسمه ، ممكن أن يُقَدِّمَ لنا صورةً سريريةً للطفلِ الذي تَعرَّضَ للإيذاء . بعد ذلك ، إذا تمَّ سؤالهم إذا كان أحد المدربين أو أحد الآباء قد لامسهم في ذلك المكان ، فإنهم سوف يجيبون بكلِّ صدق بكلمة «نعم» بدون أن يدركوا ما تتضمنه هذه الإجابة ، وبدون أن يفكروا بإضافة أنَ هذا الفعل تم من قبل المدرب أو أحد الوالدين لوضع الكريم لترطيب التقرحات .

لقد استطاع المدرب ، في أوقات عديدة وبمحض الصُدْفَة ، أن يثبت بُطلاَن ما يقوله الطفل ، وإلاَّ فإنهم سوف يواجهون نتائجاً مريعةً . مثال على ذلك ، طفلة أخبرت أمها بأنها لم يسمح لها أن تشترك في مهرجان ، (كانت الأم قد قامت بخياطة ثوب للطفلة للاشتراك فيه ولم تكن الطفلة سعيدة بذلك) ، وأنها أجبرت على أكل «الجلي» ذيَ اللونَ الأخضر حتى أصيبت بالغثيان . بعد

شهور ، وفي خلال جلسة الآباء ، عرض شريط فيديو لذلك المهرجان والذي أوضح أن الطفلة المعنية كانت مشتركة فيه وسعيدة جداً ، وتأكل الجلي بنهم ، حتى أن المدرب قال لها «من الأفضل أن تتوقفي عن أكل الجلي ، وإلاَّ فسوف تتقيئين على ثوبك الجميل ، وبالتالي لن تكوني قادرة على المشاركة في هذا المهرجان» .

بعد ذلك ، اعترفت الأم بما قالته الفتاة وأوضحت أنها صدقتها أنها تعلم أن الأطفال المصابين بالتوحد لا يكذبون . وكانت الأم ولحسن حظها لم تقدم أي تقرير بالحادثة ولكنها قامت بإخبار بعض الأهالي عنها .

هذا صحيح ، فإن الأطفال التوحديين لا يكذبون ، بمعنى أنهم لا يكذبون بدافع الغش والتضليل ، (بالرغم أنهم من الممكن أن يتعلموا الكذب للخروج من المشاكل ، حيث أنهم يستطيعون فعل ذلك بالتنبؤ بنتيجة سلوكهم بدون فهم الحالة الذهنية) ولكنهم يُسيئُون الفهم ، وبالتالي يُسيئُون تفسير الأمور .

إن صعوباتَ الطفلة في اخبار والدتها بِلُبِّ الموضوع عندما سألتها عن المهرجان ، تعني أن هذا كان مُنَبِّهَاً ومثيراً للتذكر الفعلي لما قاله المدرب ، وبالتالي فإنها أعطت كل هذه المعلومات بدون الإشارة إلى أن هذا كان تنبؤاً لما قد يحدث بدلاً من أن يكون وصفاً لما حدث .

٥- المشاكل الإدراكية الحسية والمشاكل الخاصة بالإنتباه :

هناك بعض المجالات الخاصة بالبيئة المحيطة والتي يجد الطفل أو الطالب التوحدي صعوبةً في تجاهلها والتي ممكن أن تثير السلوك غير المرغوب فيه . كذلك فإن خصوصية الإدراك الحسى و «الإنتباه الشبيه بالنفق» لهؤلاء الطلاب تجعل من الصعوبة عليهم أن يروا الأشياء كما يراها الآخرون ، وأن يفهموا أي الأشياء تتماشى مع بعضها بالادراك الحسي ، وأن ينتبهوا إلى نفس المعاني كما ينتبه إليها الآخرون . لذلك فإنهم يعانون من بعض الحساسيات ، ومن الصعوبة في معرفة المعلومات «الظاهرة» لهم (كصوت الإنسان) ، في حال وجود «ضَجَّة» غير معروفة لديهم ، بصرية كانت أو سمعية ، ولذلك فإن هذا يؤدي بدوره إلى صعوبة التقاط الأوامر والتعرف عليها في حال حدوث أيِّ «ضَجَّة» في الفصل الدراسي . ويجب على المدرب هنا أن يكون مُتَيَقِّظاً لهذا الموضوع ، ولا يفترض وجود عدم الطاعة من طرف الطفل .

السلوك المشكل كنوع من أنواع التواصل

١- الحاجات المحبطة للتواصل

إن المشكلات المتعلقة بالتواصل غالباً ما تُؤَدِّي إلى مشاكل سلوكية .

هناك ثلاث حاجات أساسية يحتاج الطفل أن يعبر عنها ، وإذا لم يتم له ذلك فإن الكثير من

الصعوبات قد تنشأ .

أ- حاجته لأن يُعْطَى شيئاً .

ب- حاجته لإزالة شيء مُعَيَّن .

جـ- حاجته إلى الإثارة .

إن أي مشاكل تحدث في التواصل تعني عدم تلبية هذه الحاجات لدى الطفل مما يؤدي إلى الإحباط . وهذا بدوره يؤدي أيضاً إلى نوبات الغضب أو العدوانية أو التدمير .

إذا قُمْنَا بتفسير وتوضيح الأسباب الحقيقية لهذا ، فنحن نرى أن الفرد أو الطفل بحاجة إلى تغيير شيء ما ، أو أنه يحس بالملل أو أنه ليس لديه ما يفعله ، أو أنه يود جذب الإنتباه إليه أو أنَّ لديه ردةَ فعلٍ مرتبطة بالخوف .

٢- التعرف على السبب

عموماً ، إنه من المستحيل أن نخمد أو نكبت أي سلوك فوضوي بدون تقديم السلوك البديل للطفل . إن زيادة مهارات التواصل تؤدي عادة إلى انخفاض معدل السلوك الفوضوي . إن برامج العلاج تحتاج إلى ترسيخ السيطرة أولاً ، ولكن اتجاهات العلاج الطويلة الأمد يجب أن تركز على بناء بدائل للتواصل . وأيّاً كان هذا البرنامج فإنه يحتاج أن يقدم للطفل الأمان والطمأنينة والنظام ، كما يحتاج أن يُطَبَّقَ جيداً .

إن الخطوة الأولى في هذا البرنامج تتركز في عمل تحليل وظيفي للسلوك لاقتراح بعض الفرضيات المتعلقة بالأسباب والقصد من التواصل .

إن السؤال الأول الذي يطرح بنفسه هنا هو «لمن يعتبر هذا السلوك مشكلة»؟ قد يكون لا شيئاً معيناً في هذا السلوك يجبرنا على تغييره أو إزالته ، ولكن ممكن أن يكون هناك شخص واحد لا يستطيع أن يتحمله . قد يكون عند الأطفال التوحديين براعة خارقة في إيجاد الشخص الذي لا يتحمل الغضب . فلو كان الأمر يتعلق بشخص واحد فقط ، فإن الأمر يكون أسهل لو حاولنا أن نغير من سلوك هذا الشخص أو حتى أن نُزِيلَه نهائياً من الموقف عن أن نُغَيِّرَ سلوك الطفل التوحدي .

وعندما يُطلَبُ منّا تغيير سلوكنا ، عندئذ ندرك مدى صعوبة ذلك ومدى المقاومة التي نقوم بها في سبيل هذا (وهذا يظهر لنا جَلّياً عندَ التوقف عن التدخين أو عند الحمية الغذائية ، حيث أننا ندرك الحاجة إلى التغيير ، ونريد بالفعل أن نقوم بذلك) . علينا أيضاً أن نختار الوصف الملائم لذلك السلوك . مثلاً ، هل هو بالفعل عدوانيةً أو استجابةً طبيعيةً لأيّ غضب أو إثارة؟ ويجب أن يوصف هذا السلوك من منطلق ؛ ماذا يفعل الفرد (مثلاً طفل يضرب شخصاً آخر بيده-

هناك حاجةٌ يجب إيضاحها هنا وتقول «من الذي ضرب «وكيف» ، بدلاً من أن نقول «إنه يزعج الآخرين» . كذلك المُهمُ جداً أن نلاحظ كلما يتكرر حدوث هذا السلوك . فهذا يساعدنا في التعرف على نموذج ذلكَ السَلوك ، ويقدم لنا معلومات إضافية للمثيرات المحتملة» في حالات السلوك الخاصة بنوبات البكاء والغضب ، يكون من المهم ملاحظة المدة التي يستمر فيها حدوث هذا السلوك .

إنه من الضروري أن نبحث عن المواقف التي سبقت حدوث ذلك السلوك ، وأن نسأل متى يحدث وتحت أي ظروف . إن القائمة الموجودة أدناه يجب أن تساعد المدرب على تطوير واختيار الفرضيات المتعلقة بالمثيرات .

- تَطَلَّعْ إلى ذلك الوقت من ذلك اليوم وفكر فيه من ناحية إذا كان الطفل يشعر بالتعب أو الجوع .

- لاَحظْ في أي جزء من الدرس أو النشاط حدث ذلك السلوك وفكر إذا كان الطفل قد شعر بالملل .

- إختبرْ طبيعة المهمة التي كَلِّفَتْ بها الطفل ، وابحث في الفرضيات الخاصة بكون الطفل يُعَبِّرُ عن خوفه من الفشل ، أو يقوم بِرَدَّةِ فعلٍ للإحباطِ أو يُظْهِرُ نقصاً في الاستيعابِ والفهمِ أو فقط يشعر بالمَلل .

- لاحظ من يكون موجوداً وقت حدوث ذلك السلوك (موظفين ، أطفال آخرين ، إلخ) وإبحث عن أيٍّ إرتباط بين هذا السلوك وبين وجود أحد هؤلاء الأشخاص أو وجود أشخاص جدد أو حتى عدم وجوٍد شخص «مألوف» لدى الطفل كان من «الواجب» تواجده .

كذلك نحتاج أن نبحث في الأحداث التي سبقت هذا السلوك مثلاً :

- هل اقترب أحد من الطفل؟
- هل تم توبيخ الطفل؟ أو تم إستخدام بعض الكلمات التي فسرها الطفل على هذا النحو؟
- هل أُعْطي الطفل مُهمَّةً ما في تلك اللحظة؟
- هل تم تَوجيه الطفلَ من قبَلِ المُدَرِّب أو أيٍّ شخصٍ آخرِ (حتى لو كان طفلاً آخراً)؟
- هل تم إغاظة الطفل من قبَلِ الأطفالَ الآخرين؟
- هل كان هناك أيٍّ ضَجَّة؟

بعد ذلك ، هناك حاجةٌ أخرى للأخذ بعين الإعتبار نتائج هذا السلوك . وهناك حاجةٌ أيضاً لجذب انتباه واهتمام الموظفين أو/ و الطلاب حتى لو كان ذلك يعني العقاب (الصراخ مثلاً) .

إن العقَابَ (مثل المكافأة) يُعْرَفُ بمدى تأثيرِه ، وليس بما يقصده الشخص من إستخدام هذا

العقاب . لذا استخدم العقاب بصورة صحيحة ولم يعمل على التقليل من هذا السلوك ، عندها لا يعتبر هذا العقاب مُناسباً لهذا السلوك في هذا الطفل في ذلك الوقت .

٣- تعليم طريقة أخرى بديلة للتواصل :

عندما يصبح التحليل الخاص بالأداء ، جاهزاً ، وعندما يتقرر الفعل الخاص بالتواصل ، وينسب إلى الطفل الذي لا يستطيع هذا التواصل ، عندها نبدأ بتعليم الطفل طريقة بديلة أخرى توصله لنفس النهاية ونفس النتيجة . ومع ذلك فإنه من المهم أن نتذكر أن التواصل هو ما يهدف إليه التعليم ، وليس أي شيء آخر . افترض مثلاً ، أن التحليل الخاص بالأداء قد أظهر أن نوبة الغضب في هذه الحالة المعنية «تعني» أن الطالب لا يريد القيام بالمهمة المطلوبة منه . عندها فإن الخطوة الأولى تكون بالعمل على الأولويات الخاصة بالطالب :

أيُّهَا أهم أن ينفذ الطفل المهمة أو أن يتعلم طريقة أفضل للتواصل؟

إذا افترضنا أن الإجابة كانت تلك النقطة الأخيرة وهي تعلم طريقة أفضل للتواصل ، عندها يجب على المدرس أن ينسى كل انطباعه عن «الفوز» ولا يدع الطفل يفلت منه في سبيل تعليمه كيف يعبر عما اختاره بالتواصل .

كذلك ، فإن المدرب يحتاج أن يتذكر أن الطالب في حالة التوتر قد لا تتوفر لديه اللغة المُحنّكة . وقد يكون من الأفضل أن نُعَلِّمَ الطفل ، عندها ، أن يدفع الشخص البالغ بعيداً (وبلطف) بدلاً من أن نجعله يقول «من فضلك ابعد هذا» ، حتى لو كان الطالب ، في الظروف غير المتوترة قادراً على تكوين وتركيب تلك اللغة . بالطبع ، وعندما تتكون لدى الطالب الإيماءات الخاصة بالتواصل ، ويصبح واثقاً من أن الشخص البالغ يمكنه أن يأخذ تلك المهمة بعيداً عنه ، حتى ولو لفترة قصيرة ، وعندها يوضح للطفل أن هذا هو ما يريده ، عندها فإن المدرب يستطيع أن يُصِرَّ على أن يقوم الطفل بجزء بسيط من المهمة قبل أن يُنَفِّذَ له طلبُه . ولكن الخطوة المهمة هنا هي تعليم الطالب طريقة التواصل الخاصة بالتعبير عن حاجاته مباشرة مع القصد منها بدلاً من إستخدام تلك الرسالة الغبية (نوبات الغضب) للتعبير عن ذلك .

وهكذا فإن الطريقة المستخدمة لتعليم الطفل الطريقة البديلة للتواصل هي كما يلي :

١- قدم للطفل المثير الخاص بهذه النوبة (في هذه الحالة- المهمة نفسها) .

٢- حالاً ، وقبل أن يبدأ الطفل بالنوبة قم بحثّه جسدياً على دفع تلك المهمة بعيداً وبلطف وبنفس الوقت ترديد «آه ! أنت لا تريد أن تفعل ذلك . أنا أفهم» . ابعد تلك المهمة وامشي بعيداً .

٣- بعد وقت قصير (بعد دقيقة أو دقيقتين اعتماداً على الموقف) ارجع «المهمة» وأعد الخطوة رقم ٢ .

٤- كَرِّرْ الخطوات ١-٢-٣ قدر المستطاع في هذه المرة ، وفي المرات الأخرى دع الحث الجسدي في الخطوة ٢ يتلاشى حتى يقوم الطفل بدفع «المهمة» بعيداً ، وفي الحال ويدُونَ أيَّ نوبة أو تَوَتُّر .

٥- والآن قدم للطفل طريقة أخرى تعتمد على مقدرة الطفل اللغوية للإشارة بوجوب إزالة «المهمة» . مثلاً ، نستطيع أن نعلم طفلاً متمكناً من اللغة أن يقول : «أنا لا أريد أن أفعل ذلك الآن» أو «من فضلك ابعد هذا بعيداً» . أما الطفل الأبكم فيمكن أن نعلمه أن يشير أو يومئ ليعلمنا بأنه يريد إزالة تلك «المهمة» . يجب أن يكون هناك ممارسة لاستخدام الطريقة الجديدة بتكرار الخطوات ١ و ٣ ، والسماح للطريقة الجديدة للتواصل بأن تحل محل الخطوة الثانية .

٦- عندما يصبح واضحاً من سلوك الطلاب أنهم يفهمون وظيفة التواصل ، بأي طريقة من الطرق المستخدمة ، بمعنى أنهم يثقون بأن المدرب سوف يزيل تلك «المهمة» التي تبعث على الضيق كلما استخدم هذا النوع من التواصل ، عندها يبدأ المدرب بالتفاوض في هذه «المهمة» .

عندما يقوم الطفل بإظهار الإعادة الخاصة بذلك التواصل ، أو حتى عندما يلفظ التعبير الخاص به ، عندها يجب على المدرب أن يقول شيئاً قبل «أنا أفهم أنك لا تريد أن تفعل ذلك ، وأنا سوف أبعد هذه المهمة» عنك في لحظات ، ولكن قم بفعل جزء من هذا الشيء أولاً . أو ممكن أيضاً أن نعرض للطفل الأكثر قدرة ساعة أو نخبره أن «المهمة» سوف تُزَالَ في ذلك الوقت المعين .

من المهم في هذه المرحلة أن تكون متطلبات المهمة في أدنى حدودها ، ولا تعمل على عرقلة فهم الطالب لأهمية وفعالية الإيماءة الخاصة بالتواصل . مثلاً دع الطفل أولاً يقوم بتثبيت ملقط على اللوح أو القيام بالمهمة لـــ ٣٠ ثانية فقط . ممكن بعد ذلك لهذه الفترة أن تمدد بالتدريج مع الأخذ بعين الإعتبار أن تواصل الطالب يجب أن يُحْتَرَمْ ، وهذا هو الهدف الأول من التعليم .

طرق السيطرة قصيرة المدى

كما سنرى ، هناك أسباب محددة لكون الاتجاه الخاص بالعقاب غير ملائم لتعليم الطلاب التوحديون ، حتى لو لم يكن هناك أي أسباب تعليمية كافية لذلك . ولكن مع ذلك ، وحتى في الأماكن المثالية ومع وجود المدربين المهرة ، تبقى هناك بعض الأوقات التي يظهر فيها الأطفال التوحديين سلوكيات مضطربة تحتاج للتعامل معها لسلامة الأطفال أنفسهم وسلامة المدربين والأطفال الآخرين الموجودين معهم .

إن نوبة الغضب الخاصة بطفل عمره سنتين- ويشعر بالاضطراب والغضب ، وليس عنده بعد أي مهارات اجتماعية لاستجابات أخرى بديلة- تعتبر مقبولةٌ .

كذلك بالنسبة لمراهق مصاب بالتّوحد ، فإن نفس الإحباط ونفس النقص في القدرة والتمكن الإجتماعي هو أيضاً السبب في ثورته الظاهرة في سلوكه ، ولكننا نجد صعوبة في إيجاد الرابط

بين الحالتين (الطفل والمراهق) ، وذلك لأنه من الصعب أن نفهم مدى عمق الإعاقة الخاصة بالتواصل في شخص مهاراته متقدمة كثيراً عن ذلك الطفل ذي السنتين من العمر .

كذلك هناك اختلاف آخر بين ثورة الطفل والمراهق ، وهي تتعلق بالحجم والقوة . فالمراهق المصاب بالتوحد لا يكون لديه وعي أو ضمير وبالتالي ليس هناك ما يمنع بالنسبة له بأن يهاجم الآخرين .

إن النتيجة العامة ، هنا إذن ، هي أن الثورة ممكن أن تكون مخيفة لكل من يشاهدها ويحضرها ، سواء كانوا موظفين أو أطفال .

نستطيع هنا أن نستخلص نتيجتين مهمتين : إحداهما أن الموظفين يحتاجون إلى طرق قصيرة المدى للتعامل مع السلوك بفعالية ، ولجعل كل شخص يشعر بالأمان ، بنفس الوقت الذي تكون فيه الطرق طويلة الأمد في طور النمو (أو تغطية الفشل في الطرق طويلة الأمد والتي يتحتم حدوثها من وقت لآخر) . إذا لم يتم ذلك ، فإن جميع الموظفين سيبقون في حالة خوف ، وبالتالي سوف يتجنبون ذلك الطفل بدلاً من تعليمه ، وسوف يكون هناك فرصة ضعيفة لتنفيذ أي طريقة فعالة وطويلة الأمد .

النتيجة الثانية ، وهي أن الطرق القصيرة المدى يمكن أن تجذب هؤلاء الموظفين بحيث تظهر لهم فعالة في ذلك الوقت ، ولكن ، وكما سنرى ، ممكن أن تزيد المشكلة على المدى الطويل .

إن التحليل المنطقي لكون هذه الطرق قادرة على حماية الطفل وتحديد عدوانيته لن يكون موضوعنا هنا . إن هذه الطرق يجب أن تعلم للطفل في بيئة مناسبة للتمرين ، ويجب أن تكون تلك الممارسة منتظمة حتى يتمكن الطفل من إستخدامها بعد ذلك بشكلٍ آليٍّ وبدونَ أيِّ ألمٍ وفي الوقت المُحَدَّد .

يجب أن تحتَوي المَدارس أو المؤسسات المعنية على سياسة مدرسية أو تأسيسية كاملة وتكون مقبولة من الأهالي ، والحكام والمحيطين أمثال الأطباء النفسيين وعلماء النفس . فإننا لن نحظى بأي مكسب لو ظهرت أي ممارسات إيذاء في هذه المؤسسات ، وبالتالي نصبح كالنعامة التي تدفن رأسها في التراب من الخوف .

يجب أن تكون سياسة الثقة والصراحة التي تدعم المدرب وتوفر الحماية والعناية لكل الطلاب هي الشغل الشاغل لكل شخص . وبالطبع ، فإن سياسة كهذه يجب أن تفهم على أساس أنها سياسة قصيرة المدى وخاصة بالحالات الطارئة فقط ، ويجب أن تسير جنباً إلى جنبٍ مع سياسة التدخل الإيجابي ، والتي تهدف إلى تخفيض التوتر وما يتبع من سلوك غير مرغوب فيه .

١- الحلقة المفرغة

تخيل الآن سيناريو أو حالة معينة في فصل دراسي عادي ، حيث يقوم طفل توحدي بعمل مزعج مثل عض أو رفس طفل آخر أو حتى ينتحب ويصرخ بصوت عال جداً .
لم يكن المدرب يملك الوقت لمراقبة الطفل عن قرب ، ولم يكن يعرف المثير الرئيسي لتصرف الطفل ، ولم يكن قد قام بأي مراقبة مبرمجة ومتدرجة والتي ممكن أن تؤدي إلى فرضيات عن ظروف المكان المحيط كسبب محتمل لهذا التصرف . إن فعالية المدرب في هذه الحالة ، سوف تعتمد على نتائج السلوك . لقد كانت هناك بعض النتائج الخارجة عن سيطرة المدرب ، والتي ظهرت كنتيجة مباشرة لأداء ذلك السلوك وعن تأثيره المباشر على الطفل نفسه وعلى بقية الأطفال .

إن المدرب هنا ، أمامه أربعة خيارات للتصرف :

- إنه يستطيع أن يضيف شيئاً غير سار للحادثة (بمعنى ، أن يعاقب الطفل مباشرة) .
- إنه يستطيع أن يزيل شيئاً غير سار من الحادثة (أن يأخذ مثلاً الشيء الذي يفترض أن الطفل يرفضه) ، بمعنى آخر ، يقوم بتقديم التعزيز السلبي .
- إنه يستطيع أن يضيف شيئاً سارا للحادثة (بمعنى آخر - يكافئ الطفل مباشرة) .
- إنه يستطيع أن يزيل شيئا ساراً من الحادثة (وغالباً ما يفترض أن يكون الإنتباه ، أو مرافقة الآخرين ، ولكن هذه الفرضية مشكوك فيها في التوحد . بمعنى آخر إستخدام طريقة «انتهى الوقت») .

في الحقيقة ، ومن خلال الممارسة ، نحن نعرف أن هناك الكثير من المشاكل التي تحدث بسبب إستخدام «العقاب» الذي سوف نتكلم عنه بعد ذلك .
إذا أخذنا في الإعتبار الطرق الثلاث الأخيرة ، فنحن نرى أن المدرب غالباً ما يضمها معاً . وغالباً ما تعمل هذه الطرق ، على المدى القصير ، على إيقاف السلوك غير المرغوب فيه ، وهذا يعتبر تعزيزاً سلبياً لتصرفات المدرب (تصرفات المدرب يتبعها إزالة المثير ، غير السار ، السلوك المشكل) ، وهكذا فإن المدرب إذا واجه حادثة أخرى مثل هذه الحادثة ، فإنه سوف يستخدم نفس الطريقة .
ولكن ما الذي يتعلمه الطفل التوحدي؟ إذا أخذنا الطرق التي يحتمل أن يستخدمها المدرب بالترتيب (مع ترك الطريقة الأولى الخاصة بالعقاب جانباً) ، فنحن هنا نصل إلى التعزيز السلبي . إذا كان المثير الخاص بالسلوك المشكل له علاقة بالعمل ، فإنه من الصعوبة جداً على المدرب ألاّ يستخدم مثل هذه الطريقة أو على الأقل جزءاً منها . وهكذا نرى أن الإنتباه للحادثة فحسب غالباً ما يعني أن العمل قد توقف بينما المشكلة يتم التعامل معها . إذا كان الطفل يتمتع بالهرج

والمرج والإنتباه ، عندها يكون من الصعب على المدرب أن يتجنب الطريقة التالية والخاصة بمكافأة السلوك الذي يتفاعل به .

أما الطريقة الأخيرة (انتهى الوقت) فإنها غالباً تفشل في التوحد ، لأن الشيء الذي يفترض أن يكون مكافأةً أو شيئاً ساراً يكون غير ذلك . بالنسبة للطفل ، فإن إزالته من موقع التعليم أو حتى وضعه مقابلاً لحائط فارغ تماماً يعتبر في حد ذاته مكافأةً له . وهكذا ، ومع أي واحدة من الطرق التي يمكن أن يستخدمها المدرب ، فإن الطفل يتوقف عن السلوك غير المرغوب فيه لأنه في هذه الحالة قد وصل إلى هدفه ، وهو إزالة المهمة غير السارة ، وحصوله على الكثير من المثيرات الشيقة (صراخ المدرب واحمراره من الغضب) ، ووضعه في أمان وهدوء في القاعة البعيدة عن ضجة الفصل الدراسي ، والتي كان يجدها منذ البداية غير محتملة . إذا تعرض الطفل لموقف مشابه مرة أخرى ، فإنه يعرف ما يفعل ، لأنه قد تعلم من الحادثة السابقة ، وبالتالي تكتملُ الحلقةُ المفرغة .

المشكلة التي تتعلق بالعقاب :

هناك مشاكل أخلاقية تتعلق بإستخدام أسلوب العقاب وقد أصبح متعذراً تبريره أو الدفاع عنه قانونياً وأخلاقياً في بريطانيا على الأقل . ومع هذا ، وخوفاً من أن يظن المدربون أنهم قد حُرِمُوا من أداة فعالة إدارياً ، فإنه من المهم أن نذكر بعض الصعوبات العملية المتعلقة بالعقاب . إن أول اعتراض على هذه الأداة هو كونها غير فعالة على المدى الطويل . حتى بالنسبة للطفل غير التوحدي ، فإن العقاب يعمل على كبت السلوك بدلاً من إزالته ، وبالتالي فإن السلوك نفسه سوف يتكرر مهما تغيرت الظروف .

الطفل مثلاً ، لا يتعلم ألا يقفز على المقعد ، ولكنه يتعلم ألا يقفز عليه بوجود أبيه . عندها تبرز المشكلة ، فوجود الطفل في نفس الموقف الذي عُوقبَ فيه على تصرف معين ، ثم بعد ذلك يقوم بنفس التصرف بدونَ عقاب ممكن أن يكون ذريعةً للاستمرار فيه . الطفل سوف يقفز على الأريكة أكثر عندما لا يكون والده موجوداً . هذه المشكلة تتفاقم أكثر في التوحدي بسبب طبيعة التعليم الخاص به ، وبسبب طرق التذكر .

إن إستخدام وسيلة العقاب ممكن أن يؤدي إلى آثار جانبية غير مرغوب فيها مثل الخوف (والذي يعتبر نقيضاً لعملية وبيئة التعليم) . كذلك هناك مشكلة أخرى ، وهي أن العقاب ممكن أن يبرر إلحاق الألم بالآخرين . وكل ما يبدأ بردة فعل قوية لسلوك قويٌ جداً (إستخدام الصدمات الكهربائية لإنقاذ نظر طفل يقوم باستمرار بثقب عينيه) ينتهيِ لكونه يَستخدم بتوسع أكثر ، كُلَّمَا تعلق الناس بحل معين يحتاج إلى موارد أقل وتخطيط أقل (أو حتى عناية أقل) . إن العقاب

المؤلم ممكن أن يؤدي إلى العدوانية تجاه الشخص أو المجموعة التي قامت بالعقاب ، كما أنه يؤدي إلى نتائج مريعة على المدى الطويل .

من الآثار السلبية الأخرى لإستخدام أسلوب العقاب ، خاصة في التوحد ، أنه يشير إلى ما لا يجب على الفرد فعله وليس ما يجب فعله . وكما رأينا ، فإن الطلاب التوحديين ، سيكونون في ضياع إذا لم يتعلموا طريقة أخرى بديلة للفعل ، وإذا لم يكونوا على وعي بأنهم يملكون هذه الطريقة . إن العقاب لا يزيد من فهم الطفل أو من سيطرته على ذاته ، كما أنه يساعد على استبدال الاستجابة غير المرغوب فيها باستجابة أخرى ، بدون وجود ما يضمن أن تلك الاستجابة لن تكون أسوأ .

إن الحل الوحيد للوصول إلى الاتجاه الإيجابي في التعامل مع السلوك هو تغيير الظروف التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب فيه . الفكرة هنا أن نمنع ذلك السلوك ، وليس أن نتعامل معه . بعض الاتجاهات في العلاج قامت بمحاولات إشباع الرغبة في السلوك غير المرغوب فيه ، حيث مثلاً ، تجعل الطفل يمزق ويمزق الورق حتى (نظرياً) يمل من ذلك ، ويترك الصور المعلقة على الحائط من نفسه وبدون أن يُجْبَرَ . من تجربتنا في هذا الموضوع ، فنحن نعلم أنه من النادر جداً أن تنجح هذه الطريقة عملياً مع الأطفال التوحديين على المدى الطويل ، ولكن يجب أن تنجح على المدى القصير . قد يبدو هذا الموضوع نوعاً من السلبية ، ولكننا نعتقد أنهُ سيطرة وكسر لآلية هذا السلوك .

إن تجاهل السلوك والمعروف بأسلوب (الوقت المتقطع) هو أسلوب مليء بالصعوبات . إنه من الممكن أن يعمل فقط ، إذا تأكدنا من أن هناك مكافآت إيجابية في الموقف يمكن أن تزال بفاعلية (وفي حالة التجاهل فإن الإنتباه هو أحدها) .

هذه الحالة ليست منطبقة على التوحد . وحتى لو انطبقت ، فإنها سوف تعمل إذا كُنَّا متأكدين من أن الأطفال لا يصعدون أفعالهم إلى النقطة التي تثير انتباهنا . في هذه الحالة فإن كل ما تعلمناه هنا هو تعليم الطفل أن رمي الألعاب حول الغرفة أصبح غير كاف لجذب انتباه المدرب ، وأن عليه أن يمسك بالطاولة ويضرب بها طفلاً آخر يجلس على «كرسي المقعدين» (وهذا حدث بالفعل في أحد المواقف التي كانت تضم مدرباً ليس لديه خبرة ويلتزم ببرنامج معين غير قابلٍ لأيِّ تغييرٍ ، وهذا البرنامج صُمِّمَ من قبَلِ عالمِ نفسٍ سريريٍّ أكثر صلابةً والتزاماً) .

إن الطريقة القصيرة الأمد والتي فيها احتمال النجاح في التوحد هي تعزيز السلوك المتنافر . وهنا ، فإن الطالب يُدَرَّبُ على فعلِ شيء في الموقف يخدم نفس الغرض ، ويوفر له نفس الرغبة أو الحالة التي يوفرها السلوك غير المرغوب فيه ، ولكنه من المستحيل أن يؤدي في نفس الوقت ، وإذا لم نفعل ذلك ، فإننا غالباً ما ننكر على الطفل التعبير عن أيِّ عاطفةٍ مشروعةٍ .

نحن نحتاج من الطفل أن يعبر أكثر من مشاعره ، لذا فإنه من الضروري أن نعطيه متنفساً آمناً للتعبير عن هذه المشاعر . مثلاً ، تعود مصاب بالتوحد ، في أكثر من مكان ، أن يقوم بالركل بقوة كُلَّمَا أحس بالإحباط . وبالطبع ، هذا السلوك تعارض مع الكثير من الأهداف التعليمية (كَحَثِّه على تكوين الأصدقاء) ، ولكن المحاولات التي تَمَّتْ لإيقافه عن هذه العادة وركل كرة بدلاً من ذلك ، أو حتى الجلوس على وسادة ، كلها باءت بالفشل . فهذان الفعلان لم يؤديا إلى استبدال تلك الرغبة الخاصة بركل الغير في مقدمة ساقهم ، والاستجابة المثيرة التي تتولد عن هذا السلوك .

من ناحية ثانية ، عندما أعطي الطفل كبسولة مشتملة على متفجرات من مسدس ألعاب خاص بالأطفال (نوعٍ من أنواع الألعاب) ، وتَمَّ حثه على أن يقوم بسحقها بقدمه (مع وجود انفجار كمعزز) عندها نجحت هذه الخدعة . ولكن كانت هناك مشكلة صغيرة وهي أن الطفل أصبح يريد أن يسحق هذه الكبسولة حتى في الأوقات التي لا يكون فيها غاضباً ، ولكن بعد ذلك بدأت هذه الرغبة تتناقص تدريجيا ثم تقبل عملية السحق بالقدم كطريقة بديلة لركل الآخرين .

إنها حقيقة خاصة بحياة الفصل الدراسي ، أنَّ السلوك السيئ يُلاَحَظُ أمَّا السلوكَ الجيد فهو يُهْمَلْ . إن السيطرة السلوكية تعني عكس هذه المتناقضات ، ومكافأة السلوك الذي من المستحيل تأديته بنفس الوقت مع السلوك غير المرغوب فيه . من الممكن أن نتجاهل أي سلوك غير مرغوب فيه ، بينما يكون البديل جاهزاً ، ولكن إذا كان هذا السلوك عائقاً كبيراً ، فإنه من الأفضل منعه مع الحث الجسدي للسلوك البديل .

الاتجاه الإيجابي الخاص بالتعامل مع السلوك

١ - تطوير المعزز الإيجابي

ما يركز عليه الكتاب هنا هو الاتجاه المعرفي للتعامل مع التوحد ، وكما أوضحنا سابقاً ، فنحن نشعر أن هذا الاتجاه فقط هو الذي يمكن أن يؤثر على طريقة تفكير وتعليم الأطفال (بالمقارنة مع الأداء) . نستطيع أن نناقش هنا أن الطريق الرئيسي لتطوير السلوك الأكثر ملائمةً ، يكون في زيادة فهم الأطفال للعالم ولأنفسهم كأشخاص عاملين في هذا العالم . ومع ذلك ، في طريقنا لهذا التطوير ، سيكون هناك حاجة للتأثير على الأداء المباشر ، ويصبح بالتالي موضوع تعزيز السلوك إيجابياً شيئاً حتمياً .

إن الاستجابة للمعززات ممكن أن نراها وكأنها في تسلسل هرمي تبَعاً لمستوى التطور الخاص بالطفل . فالكثير من الأطفال التوحديين ، وبسبب طبيعة الصعوباتِ التي يعانون منها ، سيكون أداؤهم في المستوى الأول والمبكر من هذا التسلسل الهرمي . نستطيع أن نصف هذا التسلسل الهرمي كما يلي :

١- أولي - ويتعلق بالحاجات الجسدية الخاصة بالإحساس . فمن العادي جداً والمألوف أن نرى الأطفال التوحديين ، حتى ولو كانوا يتمتعون بمهارات أكاديمية متقدمة ، مازالوا يستجيبون للمعززات في هذا المستوى . فالطفل الذي تكون استجابته في هذا المستوى لا يُعني أن نقوم بإطعامه وسقيه ، ولكن نعزف له الموسيقى ويعطَى بعض الرسائل الاهتزازية أو الإثارة المجازية (الدوران - الأرجحة - الهز) ، والتي من الممكن أن نستخدمها في علاقاته الإجتماعية بالآخرين .

٢- ثانوي - ويتعلق الاشتراط (مثلاً النقود ، المديح وكلاهما معززات عامة) ، وهذا يعتبر امتداداً للمعززات الأولية ، وذلك لتزويد الطفل بنوع من نظام العملة (إمّا عملة معدنية حقيقية أو نجوم أو حتى علامات ((صح) ونقاط) والتي تعتبر معززات من المركز الثاني في هذا المستوى (يمكن إبدالها بمكافآت محسوسة) .

٣- حقيقي وجوهري - أي يبرز من الأداء مثل تقدير الذات . هذا المستوى من الاستجابة للمعززات يعتبر هدف الاتجاه المعرفي .

٤- الإشباع المؤجَّل - بالأهداف طويلة الأمد . مثل هذا المستوى من التعزيز غير متوفر للكثير من التوحديين ، ومع هذا فهو جزء من الهدف الأساسي للاتجاه المعرفي في العلاج ، ويجب أن يُدَعَّمَ من قبَل كل الطرق المقترحة في هذا الاتجاه .

إن تنقل الطفل التوحدي صعوداً في هذا التسلسل الهرمي للاستجابة ، سوف يؤكد لنا أن هذه المعززات الخاصة بالسلوك الملائم ممكن أن تكون متوفرة في البيئة الطبيعية . وهذا ، بحد ذاته يساعد على تجنب السلوك غير المرغوب ، وسوف يعمل على تحسين نوعية الحياة .

تجنب الاستجابات غير المرغوبة

١- تطوير معززات إيجابية :

غالباً ما تكون أفضل طريقة هي البحث عن كل ما يُجنّبنا المشاكل ، والتأكد أن الفرد لديه مهارات اتصال كافية وبيئة اتصال مناسبة . إن المدرب يحتاج أنْ يتذكر أنَّ الشخص التوحدي يمكن أن يتوتر بسبب الأحداث اليومية العادية ، وبالتالي يجب أن تكون البيئة المحيطة بهذا الشخص خالية من أي توتر ، كذلك على المدرب أنْ يتذكر أنَّ المشاكل السلوكية غالباً تبدأ بشكل خفيف ، وكنتيجة لبعض الأحداث المفهومة مثل ألم الأسنان أو خدش معين بسبب العدوانية .

ومع مرور الوقت يتعزز هذا السلوك في الحادثة ، ويصبح جزءاً في جملة الاستجابات الموجودة عند الفرد ، أمّا السبب الرئيسي فهو يتبدل بسبب آخر .

ملخص لبعض الخطوات التي يجب أن نتخذها لنتجنب السلوك غير المرغوب فيه :

١- تأكد من أن الطفل بعيد عن أي إزعاج جسدي .

٢- الابتعاد عن أي أسلوب مواجهة ممكن أن يثير الاستجابات غير المرغوبة .

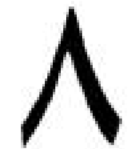
٣- تأكد من أن الطفل يعرف بعض طرق الاستجابة المطلوبة للأحداث ، وكيف يشعر بها ؟

٤- تأكد أن هناك هيكلاً مُحَدَّداً لهذه الحادثة يبين للطفل ماذا يفعل ، أين ، متى ، وكيف ، ماذا سيحصل بعد ذلك (أو تأكد من أن الطفل بإمكانه الأداء بدون هذا الهيكل) .

٥- تأكد من التعليمات التي تُعْطَى للطفل (أو اللغة المستخدمة) ممكن فهمها من طرف الطفل ، وأن لا تكون مصدراً للتوتر أو الإضطرابات .

٦- تأكد من أنه لا يوجد أي مثير غير سار للطفل ، وإذا كان هذا المثير لا يمكن تجنبه ، عندها تأكد من أن الطفل لديه طريقة معروفة للسيطرة على هذا المثير أو تأثيره (مثل السماعات التي تثبت على الرأس وتمنع الضجة) .

٧- تأكد من وجود المعززات الإيجابية في الحادثة ، والتي تشجع السلوك البديل وتعمل على الاحتفاظ به . ومع أن هذه مظاهر لتوفير البيئة الإيجابية الخاصة بالأطفال التوحديين ، إلا أنها ممكن أن تؤدي إلى وجود بيئة تعليمية فَعَّالة لأيِّ طفل آخر .

 قضايا خاصة بالمناهج

مقدمة :

في هذا الفصل سوف نبحث بعض القضايا المنهجية والتي لها صلة كبيرة بالتوحد . من الصعب جداً هنا في هذا الكتاب أن نتداول كل القضايا الخاصة بالمنهج الدراسي ، ولكننا اخترنا أن نركز على كل ما يوضح لنا متضمنات المنهج المعرفي .

متى نبدأ التعليم رسمياً ؟

إنه من المهم أن نوفر معلومات اختصاصية في وقت مبكر وذلك حتى يكون هناك فائدة في المستقبل .

هذا الكلام يتضمن العمل مع الآباء في مرحلة ما قبل المدرسة والاستعداد المسبق له . من الممكن لمعظم الآباء أن يرحبوا بهذا الاستعداد المبكر خاصةً إذا كان ذا صلة بسياسة التدريب على المهارات اللازمة لدمج أبنائهم في أي موضوع في الاتجاه السائد في التعليم . قد يكون من الصعب أن ندع كل الآباء يرون الفوائد الخاصة للتخصص المبكر ، والذي يكون مُتّبعاً بالتحديد في المدارس الخاصة بالطلاب الذين يعانون من صعوبات معتدلة إلى حادّة في التعليم . ولكن من الممكن أن يكون هناك طلاب من التوحديين الذين لديهم صعوبات أخرى إضافية في التعلم ، والتي لا تلبي إحتياجاتهم بأنظمة التعليم العادية . قد نجد بين هذه المجموعة بعض الطلاب ممن يحتاجون إلى معلومات تخصصية أكثر . أمّا خاصة بالتواصل ، ولكنهم يحتاجون إلى تلبية حاجتهم في التعليم الأكاديمي بطريقة مناسبة . بالنسبة لدمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية ، فإن فوائد هذه الخطوة لا تكون آلية ، والطفل التوحدي يحتاج إلى معلومات تخصصية أكثر ليطور المهارات التي يحتاجها ليتعلم من الآخرين ، حتى يعمل في مجموعات . في الأحوال السائدة ، حيث نجد معركة من أجل الاستعداد التخصصي ، فإن التعيين في أي مكان غير تخصصي وفي مدارس الاتجاه السائد ممكن أن يظهر وكأنه تنزيل لدرجة معينة في المدرسة ، ويكون على الاختصاصيين أن يعملوا مع الآباء في متابعة سياسة كهذه .

أما سياسة توفير التخصص ، فيما قبل المدرسة فيمكن أن تخدم العديد من الإحتياجات :

١- إنها تعمل على التعرف على مهارات التواصل الإجتماعي الرئيسية والتمرين عليها ، حتى تساعد بعد ذلك في التعيين الفعال في أي مجال غير تخصصي متوفر ، كالاتجاه السائد في

التعليم أو التعليم الخاص بذوي الإحتياجات الخاصة .

٢- إنها سوف تساعد الآباء والعائلات في التعامل مع أطفالهم التوحديين وتعليمهم ، وبالتالي يستطيعون تجنب المشاكل الخاصة بتطور طفلهم أو في أي انهيار أسَري أو اجتماعي محتمل .

٣- سوف تدعم الآباء في حاجاتهم لأن يقوموا بعمل إيجابي للمساعدة في تعليم وتطوير أبنائهم . وهذا بدوره سوف يجعل من الآباء أقل عرضةً لادعاءات الكثير من «الباعة» الذين يدعون امتلاكهم لما يشفي من التوحد . وفوق كل هذا إعطاء الآباء بارقة من الأمل والتفاؤل .

٤- إنها تجعل التعليم أكثر مغامرةً وأكثر انفتاحاً . أي أنه يصبح متحرراً من أي قيود ، ويتبع سبلاً كلها أمل وخاصة حيث يستخدم التدخل الواسع والمُكَثَّفُ للبالغين في البرامج المقررة التي يستحيل أن تُمَارسَ من قبَلِ المتخصصين . إن إستخدام الآباء والمتطوعين في هذه البرامج يكون أسهل في مرحلة ما قبل المدرسة عنها في المراحل الأخرى .

٥- إنها توفر فرصاً للبحث في سبل التعليم الفَعَّال ، وليس فقط في التطور المبكر للطفل التوحدي .

٦- إنها توفر تطوراً وتنشر الخبرة في تعليم الأطفال التوحديين بين الآباء والموظفين . إن تدخل الآباء يعتبر من الأولويات بالنسبة لخدمة تخصصية كهذه . لذا ، فإنها تعزز المهارات الخاصة بالآباء ، ولا تُقَلِّلْ من مهامهم في أي حالٍ .

أين تُعَلِّم

١- الدمج بالمكان

بسبب صعوبات التعلم التي تصاحب التوحد ، فإن الطلاب الذين يعانون من هذه الصعوبات ممكن أن نجدهم في أكثر من موقع تعليمي حتى في المدارس العادية . ومع هذا فإن التوحد يقدم تحديداً بالنسبة لموضوع الدمج في المدارس الاعتيادية وذلك ، لأن طبيعة التفكير التوحدي والتحكم عند هؤلاء الأطفال ممكن تمييزهم عن غيرهم من الأطفال . فإذا كان لأبُدَّ من وجود هذا الدمج في المدارس العادية ، فإنه من الضروري وكمقدمة لأي نجاح ، فإن المدربين والعاملين في هذا المجال يحتاجون إلى كَمٍّ هائلٍ من المعلومات عنّ التوحد . ولكن إذا كانت هذه المعلومات غير متوفرة ، عندها سيكون هناك استمرارية في سوء فهم السلوك واللغة الخاصة بالتوحد . إن القالب الاعتيادي والطبيعي والخاص بهم الآخرين قد لا ينطبق في التوحد . فالمدرس الجيد والذي يقوم بتدريس الأطفال غير التوحديين ، يمكن ألاَّ يكون بالضرورة ناجحاً مع الأطفال التوحديين .

لذا فنحن نحتاج أن نوفر طريقة تفكير مناقضة للتفكير الحدسي ، والتي بها نستطيع الوصول إلى علاقة مع الطفل التوحدي .

٢- بعض مجالات الصعوبة الخاصة بالدمج :

إذا تَمّتْ إضاعة وقت الطفل في جلسات مع موظف الخدمة الإجتماعية أو المدرس ، أو كانت تتم مساعدته للقيام بنفس المهمة التي يقوم بها الأطفال الآخرون ، عندها فإنه لن يكون هناك وقت للعلاقات والتواصل الإجتماعي مع بقية الأطفال . إذا لم يحدد وقت معين حتى يتعلم فيه الطفل التوحدي كيف يتعامل ويتفاعل مع الآخرين ، وإذا لم يكن هؤلاء الآخرون قد تعلموا التفاعل مع الطفل التوحدي ، فإن هذا الطفل سيصبح ، بوجوده مع الشخص البالغ ، معزولاً عن الآخرين . وبالتالي هذا سوف يفصله عن التفاعل مع المهمة المراد القيام بها ، وسوف يصبح أي تفاعل اجتماعي مقصوراً على هذا الموجود في الملعب . ولكن نحن نجد أن المواقف المتعلقة بالعمل التي يجب أن يقوم بها الطفل أسهل مكان يتم فيه التفاعل الإجتماعي من الطفل عن هذا الموجود في الملعب .

ممكن أن نخفض المهمة المطلوبة من الطفل إلى مجموعة من الخطوات التي ممكن أن تظهر للطفل على أنها عادية (أي أن الطفل يتعلم كما يتعلم غيره في الفصل) ، والتي لا تأخذ كثيراً بعين الإعتبار الإحتياجات الخاصة لهذا الطفل ومدى ملاءمة هذه المهام لتلبية هذه الإحتياجات ، كما أن نأخذ بعين الإعتبار معنى المهام بالنسبة للطفل .

راقب أحد المؤلفين طفلاً توحدياً ، كان قد أُدْمِجَ في مدرسة ابتدائية عادية ، خلال فترة القراءة الصامتة . لقد كان هذا الطفل يستطيع القراءة بطريقة آلية ، ولم يكن قد وَضّحَ له أي شخص عملية القراءة الصامتة غير الملفوظة ، وبالتالي كان لديه سلوك علني وصريح يستدل به على تلك العملية . لقد كان المدرس مسروراً وسعيداً بتفاعل الطفل في المهمة ، لأنه كان واضحاً أنه يفعل ما يفعله الآخرون . ولكن هنا كانت الصعوبة . إنّ المراقبة شديدة القرب منه أظهرت أنّه تعلم أنْ يختار كتاباً ثم يشاهد الآخرين ومتى يقلبون الصفحة ، (كنوع من الحث بالنسبة إليه) ، ليقلب هو أيضاً الصفحة . لقد تطابقَ هذا السلوك العلني والظاهر للطفل مع بقية الأطفال ولكنه أضاع النقطة الرئيسية في هذا التمرين .

إذا لم يكن هناك أي اتصال جيد بين مدرس الفصل والاختصاصيين أمثال علماء النفس والمعالجين النفسيين ، والذين من الممكن أن يقدموا الكثير من المعلومات الخاصة بتعليم الطفل ، عندها لن تكونَ هناك أيّ روابطٍ خاصة بالمتابعة أو التعزيز في أيّ مجالٍ من مجالات التعليم .

٣- التدخل الإيجابي والنشيط للطفل :

نحن لا نقترح هنا أن كل «الدمج» ممكن أن يكون سلبياً . فنحن نعلم أن هناك حالات كثيرة يستخدم فيها الدعم بمنتهى الدقة للتكيف مع المنهاج وللتعامل مع الفرص الخاصة بالتفاعل الإيجابي بين الأطفال التوحديين وأقرانهم . ولكن هذه الأشياء لا تحدث بصورة آلية بوضع الطلاب في مواضع الدمج . ولكن من الواضح أنه علينا أن نتحرك فيما وراء هذا الدمج إلى الإرتباط أو الاتصال بالمحيط ، وإدراكه على أنه عملية تحتاج إلى التدخل الإيجابي من الطفل .

لقد اقترح Warnock ثلاثة مستويات من الدمج :

موضعي ، اجتماعي ، وأدائي .

نحن هنا نضيف مستوى رابع ، يتطلب تكيفاً حقيقياً مع المنهاج واتجاهات التعليم ، وذلك لتلبية كل الإحتياجات الخاصة بالأطفال التوحديين :

عيوب أسلوب العزل :

في المجالات التي تَمَّتْ بالنسبة لموضوع الدمج ، فإنه دائماً ما نعرض العيوب الخاصة بهذا التعليم المتخصص . وبهذا فنحن نعمل على تحسين التعليم المتخصص بدلاً من إلغائه وخاصة إذا لم يكن البديل متواجداً .

هناك بعض الدلائل التي تشير إلى أن المدرسين والأقران العاديين غير المصابين بالتوحد يقومون بزيادة استجاباتهم الإيجابية تجاه الناس الذين يعانون من الإعاقات عند مواجهتهم . ولكن هذا ينطبق على هؤلاء الذين يعانون من الإعاقات الجسدية والحسية أو حتى العقلية .

أما الدلائل الخاصة بالمجموعات المصابة بالتوحد فإنها غير قاطعة أو حاسمة . من المؤكد من أن المواجهة لا تكون كافية وكما رأينا في حالة الفتى المصاب بمرض آسبرجر ، والذي تم عزله من المدرسة الابتدائية العادية بسبب سلوكه (السيء) . لقد تَمَّ إبلاغ الموظفين بحالته ، ولكن لم يتم إبلاغهم بما تعني هذه الحالة وكيف بالإمكان مساعدته . في مثل هذه الحالة يكون التشخيص عبارة عن لقب أو صفة فقط ، تستخدم كمبرر لعدم تلبية إحتياجاته من قبل الموظفين . وكما قال أحدهم (نحن لَم يتم إعدادنا للتعامل مع أطفال كهؤلاء) .

إن الجهود المبذولة لإعادة دمج التوحديين في المجتمع تعتبر باهظة الثمن ولم يثبت نجاحها بعد . وهناك شكوك كبيرة بين المتخصصين بخصوص تأثيرات الإصلاح الخاصة بالمعاهد الخاصة . إنه من الخطورة أن يعتبر أن التخصصية تعني فقط وسائل إضافية (والتي قد تكون جائزة ، ولكنها تكون على حساب طفل آخر لديه إحتياجات للتعليم المتخصص) بدونَ خبرة إضافية .

من حق الآباء الموظفين أن ينتقدوا التعليم المتخصص ، وذلك بأن يخضعوه للتحليل ويختبروا

أساس خبرته المزعومة . ومع ذلك ، فإن النوعية الجيدة من المتخصصين قد أثبتت فاعليتها في إيجاد فرق كبير في الحياة المستقبلية الخاصة بهؤلاء التوحديين ، ونحن مقتنعون أنها ممكن أن تكون ناجحةً أيضاً .

يجب أن نتذكر دائماً أن الهدف الرئيسي هو دمج هؤلاء الطلاب في المجتمع بدلاً من دمجهم في المدارس ، وفي بعض الحالات ، ممكن أن نصل إلى هذا الهدف من خلال التعليم المتخصص المبكر ، بحيث تدرس كل المهارات الخاصة بالدمج بعد ذلك . كذلك فنحن نؤمن أن مبدأ «المساواة» يعني احترام الفروق الفردية وليس تجاهلها .

الدمج العكسي :

إن من أحد أنواع الدمج والذي لاقى نجاحاً بين الأفراد التوحديين هو الدمج العكسي ، حيث ينضم أطفال آخرين غير مصابين بالتوحد إلى صفوف الأطفال التوحديين أينما كانوا . وهنا ، نرى أن الأطفال العاديين هم الذين ينضمون إلى العالم الخاص بالتوحد بدلاً من وجودهم في النماذج التقليدية لهذا الدمج .

وعندما يصبح الناس أكثر وعياً وأكثر قدرةً على التكيف مع إحتياجات الأطفال التوحديين ، عندها يكون لهذا الدمج فوائد كثيرة طويلة الأمد بدمج الأطفال في المجتمع .

من ناحية أخرى ، نجحت مجموعات الأطفال التي تَدَرَّبَتْ على كيفية اللعب مع الأطفال التوحديينَ في زيادة معدل السلوك الخاص باللعب عند هؤلاء الأطفال .

التعليم المتكامل والمجتمع المتكامل :

من المهم جداً أن نقوم بفصل الهدف بالتعليم المتكامل والخاص بالمجتمع المتكامل . فيجب علينا ألاّ نفترض أن التعليم المتكامل هو الأوحد والأفضل للوصول إلى المجتمع المتكامل . قد يكون هناك بعض المتطلبات لنظام أكثر مرونةً ، والذي يسمح بوجود فترات من العزل وفترات من الدمج حسب الحاجة في الأوقات المختلفة . قد يكون أو لا يكون من المناسب أنَ نذكر هنا أن الأطفال التوحديين يجب أن يكونوا في مؤسسات تعليمية مُتَخَصصة أو في مواقع للدمج الكلي أو الجزئي . إن القرار الخاص بتعليم الأطفال في هذه المؤسسات يجب أن يكون على أساس إحتياجات الفرد . والذي نراه واضحاً هنا أن الأطفال المصابين بالتوحد يحتاجون إلى نوع خاصٍ من التعليم يتطابق مع نوعية التعليم الخاص بهم . وهذا التعليم ممكن أن يكون متوفراً في الكثير من الأماكن . إذن ، فالمهم هنا نوعية التعليم وليس المكان .

المنهاج الدراسي والمنزل

منهاج لمدة 24 ساعة :

من الواضح أن هناك حاجةً لاشتراك الآباء في تعليم الأطفال التوحديين . هذه الحاجة تنطبق أيضاً على الموظفين القائمين على العناية بهؤلاء الأطفال في المدارس الداخلية أو في أيِّ مؤسسة من مؤسسات الرعاية . إن الحاجةَ المُلحّةَ لمناقشة موضوع المدارس الداخلية ، على الأخص ، باعتبارها حاجةً تعليمية وليست حاجةً اجتماعية قد أوصلتنا إلى فكرة (منهاج الـ ٢٤ ساعة) .

من الواضح وبعد كل الإحتياجات التعليمية الذي ذكرناها . أن التعليم لا يمكن أن يتوقف أو يبدأ عندما يدق جرس المدرسة .

وبسبب طبيعة الصعوبات التعليمية الخاصة بالتوحد ، فإن محيط البيت أو مؤسسات الرعاية يعتبران من أكثر الأماكن ملائمةً للتعليم . كذلك من الواضح أن هذا التعليم يكون أكثر فاعليةً إذا كانت الطرق المستخدمة متطابقة ومتماشية مع البيئة ، أمّا إذا كانت هناك أيّ اختلافات ، فَمِنْ الأفضلِ تَوضيحَها .

بالنسبةَ لمعظمَ الطلاب الذين يقطنون في البيوت ، فإن اشتراك الآباء في تعليمهم يعتبر عاملاً مُهماً لنجَاحِ منهاجِ الـ٢٤ ساعة .

مشاركة الآباء

إن مشاركة الآباء في تعليم أبنائهم التوحديين تعتبر أمراً مُهماً جداً لعدة أسباب . منها ما يتعلق بقيمة الدعم والمساندة من البيت بالإضافة إلى الرغبةَ في ذَلك ، كذلك ما يتعلق بالقيم الحضارية . كما أن كمية التعليم تكون أكثر من الأشخاص الذين يعرفون الطفل أكثر والذين لديهم الرغبة في متابعة تطوره . بالإضافة إلى هذا ، فإن مشاركة الآباء تعتبر مهمة لأن طبيعة الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال تتعلق بالناحية التطورية ، وليست محددة بالأمور الأكاديمية (التي قد تكون قليلةً جداً) . كذلك فإن هذه المشاركة تعتبر نوعاً من الإرشاد للآباء ، الذين يشعرون بالتوتر في رعايتهم لطفلهم التوحدي ، من قبل المختصين . ولكن مرةً أخرى ، نجد أن هناك حاجة لتواجد المدرسين مع الآباء ، وذلك حتى يعملوا على دعمهم في المواقف الصعبة ، وحتى يشتركوا معهم في تطبيق الطرق المعينة والتي تسمح بتطور الطفل من كل الجوانب . نحن هنا إذن ، نتفق مع المعتقد الخاص ببرنامج TEA CCH (تيتش) والذي يقول : إن مساعدة الأطفال التوحديين تكون في أفضل أحوالها بمساعدة آبائهم بإعتبارهم مساعدين في

العلاج مع الإختصاصيين .

ولكن ، مع ذلك ، هناك نقطتان تؤخذان بعين الإعتبار : أولهما أن الآباء غالباً ما سوف يواجهون معارك قوية للحصول على تشخيص وتعليم ملائمين لطفلهم . هذا الأمر ، بالإضافة إلى كون تدريب المختصين في هذا المجال لم يبدأ إلا من وقت قريب فقط ، إنما يعني أن الآباء غالباً ما سيجدون أنهم على علم ودراية ومعرفة بحالة طفلهم أكثر من المختصين الذين يطلبون مساعدتهم . وبهذه الحالة ، يجد المدرسون أنفسهم في مركز لا يحسدون عليه بحيث يؤثر على العلاقة بينهم وبين الآباء . ولكن مع ذلك ، فإن مبدأ احترام تساوي الخبرات ممكن أن ينطبق هنا ، حتى لو كانت تلك الخبرة مختلفة . هذا الموضوع لا يجب أن يكون عائقاً في طريق تكوين علاقة المشاركة بين الآباء والمدرسين وخاصةً إذا كان هؤلاء المختصون في موقفٍ غيرِ دفاعيٍ ، أو كان الآباء أكثر منطقيةً في توقعاتهم .

النقطة الثانية التي يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار ، هي أن على المدرسين أن يدركوا أن أهدافهم الخاصة بهذا الطفل التوحدي تختلف عن أهداف الآباء . أحد الآباء وضح هذا الأمر بصورة مجازية ، وهي أن تدريب المختصين يكون لسباق قصير ، أمَّا تدريب الآباء فيكون لسباق المسافات الطويلة (الماراثوني) . إن الآباء هم الأشخاص الوحيدون الذين ستكون علاقتهم مستمرة مع الطفل التوحدي ، حتى يصل إلى مرحلة البلوغ ويدون أي وقت محدد لآخر اليوم أو الأسبوع أو حتى طول الحياة .

وحتى تكون المشاركة في أحسن صورها ، يجب على المدرسين أن يتأكدوا من أن جدول العمل هو جدول مشترك بينهم وبين الآباء ، وأن تلك المشاركة لا تعني فقط دعم الآباء لأهداف المدرس .

آثار التوحد على العائلة :

يحصل معظم الآباء على تشخيص طفلهم التوحدي بعد معارك طويلة في محاولة معرفة الصعوبات التي يعاني منها طفلهم . لذا يكون هذا التشخيص بمثابة راحة للآباء . ولكن مع ذلك يبقى هناك إحساس بالذنب والغضب من طرف الآباء ، وخاصةً في المراحل الأولى من عمر الطفل (وهذه المشاعر قد تستمر لما بعد ذلك) . فالأمهات قد يُشككْنَ في مقدرتهم على الأمومة من ناحية ، ومن ناحية أخرى قد يستاءون من قلة استجابة طفلهم لهم . إن معظم الآباء قد يمرون بحالة من التوتر الجسدي والنفسي في بعض الأوقات والبعض منهم يشعرون برغبتهم في «الهروب» من كل هذا . هذه المشاعر تؤدي إلى توتر أكثر في العلاقات العائلية .

فنرى الأخوة والأخوات يتأثرون بسلوك ومشاكل إخوانهم التوحديين كذلك بالتوتر المتزايد في العائلة كنتيجة لذلك .

في مرحلة المراهقة ، غالباً ما يدرك الأهل أن طفلهم التوحدي سيبقى طفلاً من الناحية العقلية والإجتماعية ، ولكن في «جسم شخص بالغ» . إن كثيراً من الآباء يجدون صعوبةً في قرارهم الخاص بـ «وضع الطفل في دار للرعاية» . فيلازمهم شعور بالذنب والحزن . وهكذا نجد أن العائلات التي تغلبت على صعوبات مرحلة الطفولة يشعرون بالذنب والغضب مرة أخرى أثناء تعاملهم مع أطفالهم في مرحلة النضج والبلوغ . وعند هذه النقطة تبدأ المشاكل بين الطفل وإخوانه التي تؤدي إلى حدوث مشاكل عديدة ، وخاصةً إذا كان الآباء يشعرون بعدم الراحة من قدرتهم على تحمل مسؤولية الأبوة .

هناك تأثير آخر لوجود طفل توحدي في العائلة هو أنه يزيد من قيمة الحياة الخاصة بالأفراد وبالعائلات . فبالرغم من كل الصعوبات ، نجد أن الكثير من الآباء يتمنون منّا أن نلاحظ أن الطفل هو طفلهم في المقام الأول ، وأنهم يقومون برعايته وحبه بغض النظر عن وجود التوحد . حتى أنّ كثيراً من الأخوة والأخوات يقولون بأنهم يتأثرون إيجابياً بسبب هذا التوحد ، حتى أنهم يختارون مهناً تتعلق بخدمات الرعاية .

إستجابة المتخصصين :

إن الإختبار الخاص بالطفل التوحدي يجب أن يتضمن تاريخاً تشخيصياً لتطور هذا الطفل وذلك لإعطاء صورةً واضحةً عنه .

فبالرغم من أننا نرى الآباء في مركز مثالي بالنسبة لمساعدة الطفل وخاصةً في المراحل الأولى للمدرسة ، إلاّ أن هناك صعوبة تتعلق باستعادة الأحداث الماضية والخاصة بتفسير تطور الطفل . من الممكن للآباء أن يعطوا تفسيرات واضحة لخطئهم في علاقتهم وتعاملهم مع طفلهم . هذا هو نوع من الشعور بالذنب ، ولكن هو أيضاً نتيجةً للحقيقة القائلة بأن العلاقات المبكرة بين الطفل - والأب/ والأم هي عمليات ذاتَ حَدَّيْن . إنها علاقةَ ، وتتطلب معلومات من الآباء ومن الطفل . وحتى تتطور هذه العلاقة يجب على كل منهما أن يحدث سلوكاً معيناً ويستجيب الآخر له ، ولكن في حالة الطفل التوحدي فإن هذا السلوك لا يكون موجوداً أو بالتالي لا توجد أي استجابة له وخاصةً في المراحل الأولى من علاقة الطفل/ الأب - الأم . وبالتالي فإن الآباء في استعادتهم للأحداث الماضية يدركون فقط أن تصرفاتهم كانت خاطئة . (وممكن أن يكون هذا الأمر صحيحاً ، لأنه من المستحيل أن تخلق علاقة إذا كان شريكك لا يتفاعل معك) . ولكن

في الحقيقة ، فإن السبب الرئيسي ليس في الآباء وكفاءتهم ، ولكن في الإعاقات التي يعاني منها الطفل .

أن يكون الإنسان أباً أو أماً إنما يرتبط بإحساس الفرد بتقديره لذاته ، ولذلك نرى أن كل مظاهر عدم الكفاءة في هذا الموضوع تكون بارزةً أو جَلّيَة . ومن ناحية أخرى ، إذا كان هذا الأب/ الأم أصلاً يعاني من انخفاضٍ في تقديرِ الذات ، عندها فإن أيَّ «دلائلٍ» أخرى ممكن أن تثبت إحساسهم بعدم الكفاءة .

إذاً ، نرى أن من الضروري هنا أن يقوم المختصون بإرشاد الآباء إلى فهم أكبر لطبيعة التوحد وإلى الدور الإيجابي الذي يستطيعون لعبه في التطور العقلي والإجتماعي للطفل . ومهما كان تقدير الذات الخاص بالآباء ، فإنه من الواضح أن القلق وعدم الكفاءة هو ردة الفعل الأولية للآباء .

وفي دراسة أجراها DEMYERS ، لُوحظَ أن نصف أمهات الأطفال التوحديين قد لُمْنَ أنفسهن على ظهور التوحد في أطفالهن بطريقٍ غير محدد .

إن التوحد هو اضطراب تطوري ينتشر . وانتشاره يعني أنه ممكن أنْ يُوَجَّه توجهاً من خلال الخبرات التي تمتلكها . إن الصعوبة في التعميم هي شيء نسبي في هذه الحالة . ومرةً أخرى ، نرى أن هناك حاجة للتعامل مع بعض القضايا (كالتدريب على الدخول للحمام) بطرق ثابتة ومن خلال البيئة التعليمية المحيطة بالطفل . والبيئة التعليمية لا تتركز فقط بالمنهاج الدراسي الخاص بالمدرسة أو حتى اليوم المدرسي نفسه . لذا من الضروري أن يعمل الآباء والمدرسون معاً بطريقة فريدة .

من أوجه هذا التفرد أن يكون الآباء (في الأمور التي تتعلق بالتعليم والرعاية) قادرين على أن يكونوا المبتدئين والمدربين بالنسبة للمدرس . وذلك لأن التعليم والرعاية الخاصة بالطفل التوحدي تتطلب معرفة هذا الطفل . والآباء هنا هم الأكثر فهماً ومعرفةً بأطفالهم من المدرسين . ولهذا نرى أن الآباء هنا في موقع متفرد بالنسبة لتعرفهم على الصعوبات التي يعاني من الطفل ، وعلى الأحداث التي تعمل كمثير لهذه الصعوبات وكيفية التعامل معها بطريقة فَعَّالة ، كما أنهم يعرفون الطرق الخاصة بتشجيع السلوكيات المرغوب بها . لذا نرى أنه من الواضح على الآباء والمدرسين أن يعملوا معاً لتلبية الإحتياجات التعليمية والإجتماعية الخاصة بالطفل التوحدي .

وكما أن التوحد قد تَمَّ التعرف عليه في الكثير من البلدان في الستين عاما الماضية ، فإن الفضل في ذلك يرجع إلى الآباء الذين كانوا في مقدمة ذلك الصراع من أجل التعرف عليه ، ومن أجل الاستعداد لتوفير المسائل التعليمية والإجتماعية اللازمة للتعامل معه . في الحقيقة وفي بعض

الحالات كانت هناك معارضة كبيرة من قبَل المتخصصين الذين من المفترض أن يقوموا بالخدمات اللازمة . وهذا شيءٌ لا يبعثُ على الرِضَا . فيجب أن يكون هناك تعامل من الطرفين بحيث يتعرف ويحترم كل منهما رغبات وخبرات الطرف الآخر . كذلك يجب أن نعرف أن الكثير من الآباء يمكن أن يكونوا تحت تأثير الضغط والتوتر ، وبالتالي فليس من اللائق بالمدرسين أن يُزيدُوا من المشاكل الملقاة على عاتق الآباء بأن يتوقعوا منهم الالتزام الكامل بالتعليم وبالوقت اللازم لهم .

الواجبات المنزلية :

إن إحتياجات التعليم الخاصة بالطلاب التوحديين تتطلب بأن تؤخذ بعين الإعتبار كواجبات منزلية ، وهناك الكثير من سوء الفهم الخاص بهذه النقطة والتي ممكن أن تؤثر على العلاقة بين الآباء والمختصين . إن الصعوبات تبرز بالمرحلة الثانوية من التعليم العادي ، وخاصةً إذا كان المدرسون لا يعون هذا الموضوع ، وبالتالي يقومون بتفسير الاضطراب الذي يعاني منه الطفل بأنه عدم طاعة أو كسل . إن المدرس قد لا يدرك مثلاً أنه يجب أن يطلب مباشرة من الطالب التوحدي أن يتذكر أو يسمع ، كما يجب أن يقوم بتحديد الواجب المنزلي بكل وضوح خلافاً لما يقوم به مع بقية الطلاب وذلك لأن هذا الطالب لا يدرك أو لا يتذكر ما علاقة هذا الأمر بالدرس .

إن الأمور المتعلقة بخلفية الواجب المنزلي يجب أن تكون معروفة ومتوفرة للآباء ، وإلاَّ فإنهم لن يكونوا قادرين على التعاون مع الطفل ، ومعرفة إذا كان هذا الواجب قد تمَّ على غير وجه .

لهذا يجب على المدرسين أن يعطوا الآباء خلفيةً عن هذا الموضوع (أو أن يكتبوها للطفل) حتى يصبح في الإمكان إستخدامها في المنزل . لذلك على المدرسين أن يكونوا على وعي بأن الطلاب لديهم صعوبة في التقبل (وقراءة) أنواعٍ مختلفة من الخطوط أو أنَّ هذا السبب قد يُؤَدِّي إلى فشلهم في اتباعِ التعليماتِ المكتوبة .

العقوبات :

إذا تمَّ الحصول على تعاون الآباء بالنسبة للعقوبات ، فإنه يجب على المدرسين أن يعوا أيضاً بأن الأطفال التوحديين قد يكون لديهم صعوبة محددة في تقبل بعض العقوبات ، (مثلاً كتابة سطور إضافية - أو الاحتجاز والتأخير) ، وذلك لأنه ليس لديهم أي وعي بأنهم ارتكبوا شيئاً خاطئاً ، كما أنه ليس لديهم وعي بالمعنى الإجتماعي والخاص بالهدف من هذه النشاطات . لذا نرى أنه ليس من العدل أن نتوقع من الآباء أن يفرضوا أو يوافقوا على هذه العقوبات والتي لا

تكون مقبولةً من الطفل ، حتى لو كانت تنطبق على الآخرين . هذه الأمور قد تكون صعبة بوجود المدرسين المتصلبين ، وبوجود قوانين غير مرنة ، وبالتالي فإن تصرف المدرسين بطريقة تظهرهم بأنهم يعانون من التوحد ، لا يمكن أنْ تساعد الطفل بأيِّ حال من الأحوال .

إن المبدأ الذي يمكن أن يطبق هنا هو أن يفهم الطلاب أن هذه العقوبات عادلة ، وبعدها يكون الخيار للمدرس في أن يساعد الطالب (وأبويه) على رؤية العدل في هذه الطريقة - وهذه فرصةٌ تعليميةٌ أخرى .

التوحد والمنهاج التعليمي

1- إدخال المنهاج العام للدولة :

لقد أوضحنا فيما سبق بعض النقاط الخاصة بصعوبة التكيف مع منهاج غير ملائم للإستخدام مع الأطفال التوحديين ، والآن نريد أن نضيف بعض التعليمات الخاصة بالمنهاج الوطني البريطاني . (وهذا خاص ببريطانيا دولة المؤلف) ، يجب على القراء أن يلاحظوا هنا أن هذا المنهاج قد تم تنقيحه من وقت قريب كما تمَّ اختصاره . كذلك فإنه يحتوي على مجموعة أقل من العناصر الإجبارية . ومعَ ذلك فإنه ما زال مبنياً على أساس المادة التي تُدَرَّسُ ، حتى في النسخة المنقحة منْهُ .

ونحن هنا سوف نناقش بعض القضايا الصعبة الخاصة بهذا الموضوع .

2- المحتوى :

نحن لا نقترح هنا أن ننكر على الأطفال التوحديين بعض المواد الدراسية بسبب معاناتهم لهذه الإضطرابات . إن لبعض المواد معاني محددة عند بعض الطلاب . والذي نريد أن نناقشه هنا هو أن اختيار مدى ملائمة المادة للطالب ، يجب أن تكون من اختصاص المدرس (بالاستشارة مع الآباء وغيرهم من الاختصاصيين) الذي يكون الأقدر على خلق الأولويات الخاصة للتعليم تبعاً لحاجات الفرد وليس المعايير الوطنية .

- إن التعليم الشخصي والإجتماعي يجب أن يكون له الأولوية عن المنهاج العادي للتعليم والمقترح في «المنهاج الوطني» .
- إن سلوك الطالب القهري والفوضوي والحاجة إلى تعليمه المهارات الإجتماعية والمهارات الخاصة بالتواصل ، كلها عوامل تُحَدُّ من إستخدام المواد الخاصة بالمنهاج الوطني .
- هناك بعض الشكوك حول إمكانية اعتبار التعليم الخاص ببعض المواد مثل التاريخ والجغرافيا أو حتى اللغات الأجنبية من الأولويات المنهاجية الخاصة بطالب يعتبر سلوكه الفوضوي وعجزه

عن الفهم الإجتماعي سبباً للكثير من المشاكل الخاصة بالتكيف مع الحياة .

● إن الطبيعة الشاذة للتطور الخاص بهؤلاء الطلاب تعني أنه من النادر أن يكون هناك نجاح وتقدم في مستوى التحصيل المحدد في المنهاج الوطني ، وأن أيَّ نتيجة يَتِمُّ الحصول عليها والخاصَّةُ بالتعليم والفهم يمكن أن تكون مضللة .

إن المنهاج الوطني الخاص بالتعليم لا يضع طرقاً لهذا التعليم ، ولكن البرامج المعينة للدراسة غالباً ما تتضمن اتجاهات تعتبر صعبةً بالنسبة للطلاب التوحديين .

● يحتاج المدرس إلى تكوين مهمات بطريقة فعالة أكثر من تلك المقترحة في برامج الدراسة .

- يجب أن تسمح ظروف التدريس باستبدال المهام التعليمية ، التي تتم بالتعاون مع المجموعة الطلابية ، بدورات منفردة يقوم بالتدريس فيها شخص بالغ ، أو بإستخدام بعض أجهزة الكمبيوتر .

● قد لا يكون الاستيعاب اللفظي ، حتّى عند الطلاب الذين يملكون القدرة اللفظية جيّداً ، وقد تكون هناك بعض الإضطرابات حولَ بعض المعاني الخاصة ببعض المصطلحات ، الخاصة بإعطاء التعليمات اللفظية . إن الطريقة البديلة والمستخدمة في هذه الحالة (مثل وضع التعليمات بصورة كتابية ، والإرشاد الجسدي أو حتى الرسوم البيانية) قد تكون الأفضل بالنسبة للطلاب أو بالنسبة لبعض أنواع التعليم .

● قد يظهر لنا أن بعض الطلاب التوحديين لديهم حضارتهم وثقافتهم الخاصة بهم (بمعنى أنه لديهم معانيهم الخاصة بهم ، والتي سيحصلون عليها من المواقف وبدُونَ الرجوع إلى أيِّ شخص) ، والتي تعتبر مُخالفةً تماماً لثقافتنا . على التعليم إذن أن يحترم هذا الاختلاف الثقافي ، ويحاول أن يؤكد نشاطات لها معان عند هؤلاء الطلاب ولكن بطريقتهم .

● ولنفس الأسباب ، فإنه غالباً ما يكون من الأفضل إستخدام مادة حقيقية ، كأساس لإكتساب المهارات والمعرفة بدلاً من إستخدام الخيال الذي قد يتسبب في الفوضى . ومع هذا ، فمن الممكن أن يكون هناك أسباب معينة لتعليم القصص الخالية بالرغم من كل المصاعب .

● إذا اعتمدنا على اتجاه التعليم الذي يدور حول الطفل ، فإننا نرى أن الإهتمامات والقدرات الخاصة بالطلاب يجب أن تكون دائماً مذكورة ، وبالبنط العريض من خلال المناهج .

● إن المنهاج الخاص بالطلاب التوحديين لا يجب أن يكون مختصراً على إكتساب بعض المعرفة أو تعلم بعض المهارات التمريضية . ولكن يجب أن نحاول خلق طلاب وأفراد فعّالين

يستطيعون التفكير قدرَ الإمكانِ بأنفسهم . وهذا يتّمُ من خلالِ عمليةِ الانعكاس .

بعض الصعوبات الخاصة بمواضيع محددة :

كل ما سوف نذكره أدناه ممكن تطبيقه على جميع الطلاب التوحديين ، وأيضاً سوف يبين لنا بعض الصعوبات التي قد يواجهها المدرسون :

- **الرياضة** – إن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب التوحديين بالنسبة للتناسق الحركي ممكن أن تؤدي إلى الخوف من المرتفعات ، وعدم القدرة على القفز من فوق أي عائق ، أو الوثب ، أو حتى مسك الكرة ورميها من تحت الإبط . أما المشاكل الإجتماعية لديهم ، فإنها تؤدي إلى صعوبات في الألعاب التي تتم بوجود فريق .
- **التاريخ** – إن حفظ وتسميع قائمة من الملوك والملكات أو التواريخ ممكن أن يكونَ سهلاً بالنسبة للأطفالِ التوحديين الأكثر قدرةً ، ولكن الصعوبة تبدأ عند إستخدام أسلوب المشاركة الوجدانية كطريقَة يتم من خلالها فهم التجارب الإنسانية لمختلف الناس في مختلف الأوقات .
- **الإنجليزي** – قد تكون المشكلة في القراءة والكتابة الواقعية بالمقابل مع تلك الخيالية . إن الصعوبة الخاصة ببدء الحركة ممكن أن تؤثر على الكتابة ، أما مهارات القراءة فإنها ممكن أن تفوق على مهارات اللغة الشفهية .
- **الرياضيات** – إن الأعداد والمهارات الخاصة بالعد ممكن أن تكون متقدمة ، ولكن هناك صعوبة في التقدير وفي علم الجبر . كذلك هناك مشكلة التعميم وخَاصّةً فيما يتعلق بالرياضيات .
- **اللغات الأجنبية الحديثة** – إذا افترضنا أن الطالب ليست لديه أيُّ صعوبة في تعليمِ اللغة (صعوباتٌ تعليميةٌ مُحَدَّدةٌ أو عامةٌ) ، فإنه لن يكون هناك أيُّ صعوباتٍ في إكتسابِ الأوجه الآلية للغة الأخرى ، ولكن ، ومع ذلك ، فإن الاختلافات الثقافية والحضارية في إستخدام تلكَ اللغة تَزيدُ من حدَّة المشكلة الخَاصَّة بفهمها وإستخدامها في سياقها الإجتماعي . كَمَا أنَّ طرق التدريسَ الحديثَة والتي تُركّزُ على الأوجه الفلسفية والواقعية لن تكون ذاتَ فائدة بالنسبة للطالب التوحديّ ، والذي ممكن أن يستفيدَ ويتعلّمَ أسرَع في التَركيزِ على القواعدِ والمفَردات .

عملية التقييم من خلال المنهاج

المشاكل المتعلقة في التقييم :

إن من إحدى المشاكل التي تواجهنا في تطبيق أي اختبار تقييمي للتوحديين هي أن هذه الاختبارات تفترض دائماً أن يكون تطور الفرد طبيعياً في إكتسابه للمهارات والمعرفة .

ومن إحدى صفات وملامح التوحد الانحراف عن الخط الطبيعي للتطور ، وبالتالي فنحن

نحتاج للتأكد من نتائج هذه الاختبارات حتى لا تكون مضللة . لذا نرى أن الكثير من الاختبارات تقترح أن تكون بداية الاختبار ملائمةً لعمر الطفل . وإذا استطاع الطلاب الإجابة في هذا المستوى فإن أي درجات تحت المعدل تُسَجَّلُ في الحال . وإذا اتبعنا هذه الطريقة مع الأطفال التوحديين فإننا سوف نضيع نقاطاً مهمةً كثيرةً خاصَّةً بأداء الطفل ، كما أنه يكون علينا أن نختبر المهارات المبكرة دائماً . الإختبار- النفسي الخاص بالمهارات (PEP) ، والذي يكون قسماً من منهاج (TEACCH) ، يعتبر مفيداً جداً لأنه بالإضافة إلى التعرف على المهارات التي تَمكَّنَ منها الطفل ، فإنه أيضاً يتعرف على تلك المهارات التي قد تظهر ، كذلك فإنه يركز على عملية التعليم .

إن التقييم الرسمي والعادي يعتبر أيضاً مُضَلِّلاً بالنسبة للتوحد ، إذا تمَّ هذا الاختبار في كُلِّ جلسة على حدَه ، وإذا كانت تلك الجلسات بعيدة عن أيِّ لهو اجتماعي أو كل ما يشتت الإنتباه ، وكذلك إذا وُجِدَتْ التعليمات الواضحة وغير الغامضة . وهذه الظروف تعتبر ملائمةً جداً للطالب ، لأنها تعمل على زيادة نسبة أدائه ، وبالتالي يصبح التقييم مُضَلِّلاً .

إذا كان ما نهدف إليه هنا هو قياس نسبة أدائه ، فإن كل الظروف السابقة تعتبر جيدة . ولكن إذا كان الهدف من التقييم التعرف على أهداف التعليم أو قياس مدى فاعليته ، عندها يصبح ضرورياً جداً أن نعرف كيف يكون أداء الطفل بالنسبة لشيء مُعَيَّن في المواقف اليومية بدلاً من تسجيل المستوى المثالي للأداء والذي لا يمكن الوصول إليه عملياً .

إن الجلسات أو الدورات المنفردة والاختبارات الرسمية قد تكون ذاتَ فائدة في التعرف على بعض المشاكل المحددة ، أو حتى في الحصول على درجة ترتبط بمعيار مُعَيَّن ، والتي من الممكن ، ولأسباب إدارية أو خاصَّة بالبحوث ، أن تُمكننا من إجراء مقارنة مع الآخرين . ولكن ، إذا كان الهدف الرئيسي هو الحصول ، ولأسباب تعليمية على معلومات تتعلق بمواطن القوة والضعف عند الفرد ، عندها فإن هذا التقييم سوف يحتاجُ إلى أن يُدَعَّمَ باختبارات الأداء في المواقف اليومية ، أو/ وإجراء المقابلات المنظمة أو كتابة قوائم بكل الاتصالات اليومية المباشرة مع الطفل في بيئة اعتيادية طبيعية .

الاحتمال الثالث للحصول على معلومات تقييمية مضللة بأي من الطرق التي تنظم فيها الاختبارات ، والارشادات المستخدمة ، والتي تجعل الفرد الذي يقومُ بالاختبار قادراً على عرض معلوماته .

الشكل العام مثل اختبارات اللغة ، تكون عبارة عن صفحة مقسمة إلى أربعة أقسام ، كل قسم

يحتوي على صورة بحيث تزود الطفل بالخيارات المتباينة بالنسبة للمصطلح المراد اختباره ، مثلاً اختبار المفردات في أبسط صورة وتكون من أربع صور لأربعة أشياء مختلفة . أمَّا اختبار فهم القواعد فهو أيضاً يتكون من أربع صور . ولو أخذنا مثلاً اختبارَ مصطلَح (تحتّ) . فإننا سنرى أن الصفحة تكون مُقَسَّمَة إلى أربع صور . الصورة الأولى لكلب تحت السرير ، والأخرى لكلب فوق السرير ، وثالثةً لكلب بجانب السرير ، ورابعةً لكلب في السرير . وفي كل حالة فإن على الطفل أن يشير إلى الصورة الصحيحة مُتَّبعاً إرشادات المدرس الخاصة بالمصطلح المراد اختباره .
فمثلاً إن اختبار مصطلح «تحت» كما هو مُبَيَّنٌ أعلاهُ ، سوف يطلب من الطفل ما يلي :

«أرني أن الكلب تحت السرير»

عند هذه النقطة ، يظهر الاضطراب والتضليل جَلّياً . فالكثير من الطلاب التوحديين سوف يفهمون كلمة «تحت» ، ولكنهم سوف يفشلون في الإستجابة الصحيحة للأمر ، لأنهم لا يفهمون كلمة «أرني» . إنَّ كلمة «أرني» هي كلمةٌ مَألوفةٌ وعَامَّةٌ في الإرشادات الخاصة باختبارات اللغة ، وقد استخدمت كثيراً في السابق في التواصل مع الأطفال . ولكن الراشدين نَادراً ما يدركون أن معنى هذه الكلمة يَكْمُنُ في فهم التواصل . فإذا لم تكن تفهم ما هو التواصل ، عندها لن تفهم ماذا تعني كلمة «أرني» أو ماذا تفعل «الترى» شيئاً مُعَيَّناً لشخص ما .
ولكن مع ذلك ، وبطرق الحث الواسعة والممارسة ، يتمكن الطفل التوحدي من فهم معنى «أرني» ، ولكن هذا الفهم يتعلق بحادثة الإختيار المُعَيَّنَة فقط . إن الاختيار المبدئي وإستخدام هذه الكلمة في الإرشادات ممكن أن يؤدي إلى إستنتاجَ المدرس ، بأن هذا الشخص لا يفهم الموضوع المُرَادُ اختبَارُهُ . ولكن لا يعلم أنَّ سوءَ الفهمِ هذا يكونُ في ناحية أخرى مختلفةً تماماً .
هناك فائدةٌ كبيرةٌ من تعليم الأشخاص التوحديين معاني بعض الكلمات مثل كلمة «أرني» ، ولكن الاختيار لا يمكن أن ينتظر حتى يستطيع الطالب أن يكتسب هذه المعرفة .
لذلك نرى أنه ولأسباب كثيرة ، فإن الإرشادات ممكن أن تتغير ، بحيث نتجنب إستخدام كلمة «أرني» ، ونستبدلها بـ«أشر لي . .» أو حتى «ضع يدك على . .» ، عندها نقوم بإعطاء الطالب إرشادات مفهومة ، عندها فقط يُصْبحُ من الممكن تحقيق الأهداف المرجوة من هذا الامتحان ، وهي اختبار مدى فَهمِ الطالبِ لبعضِ المصطلحات المعينَة المُرَادُ اختبارهَا .

تعميم التواصل :

هناك مقاييس معينة خاصة باللغة وتحتوي على أجزاء تتعلق بالتواصل «ما قبل اللفظي» وهناك أيضاً ميول لتقييم التواصل باعتباره مُؤشّراً غيرَ لفظي سابقاً لتطور اللغة . لهذا يجب أن يكون

هناك تقييم لعملية التواصل بغض النظر عن مستوى المقدرة اللغوية للفرد .

إن المراقبة المنظمة للعديد من المواقف ممكن أن تزودنا ببيئة مقياسية لهذا التقييم ، ولكن من المهم هنا أن نتذكر أساس هذه البيئة والخاصة بتعليم الطلاب التوحديين ، أو أن السلوك الموجود أو الغائب في أي موقف من المواقف لا يعني وجوده أو غيابه في موقف آخر .

عندما تتم مراقبة الأطفال وهم برفقة شخص راشد يعرفهم جيداً ، فإن على المراقب أن يهتم بملاحظة إلى أي مدى يقوم هذا الشخص بتكوين وتنظيم هذا التواصل ، كذلك يجب أن ينتبه إلى أن الطفل ، وبسبب الدعم ، قد يكون قادراً على الأداء في هذا المستوى من التواصل بسبب الدعم . وهذا يعتبر عاملاً مُهماً . يجب أن نكون متيقظين وحذرين منه ، وخَاصَّةً عند إستخدام قوائم الفحص والمراجعة التي تتطلب معلومات معينة من العاملين أو من الآباء . غالباً لا يعي هؤلاء الأشخاص إلى أي مدى استطاعوا أن يعدلوا في طرقهم الخاصة بالتفاعل مع الطفل التوحدي ، حتى يتوفر له الدعم المناسب للمحافظة على هذا التواصل ، لذا نراهم يعزون مهارات الاتصال التي اكتسبها الطفل إلى الطفل نفسه ، وبينما في الحقيقة هي ردَّةُ فعلٍ للحثِّ والتحفيزِ المُتوفِّرِ لهذا الطفلِ .

إن الطريقة الأثنوجرافية تستخدم تقييماً نوعياً للملاحظة الطبيعية ، وتتساوى أهمية التفاعل فيها بأهمية الشخص الذي يتم تقييمه من خلال تفاعل الآخرين مع الفرد ، وتفاعل الفرد مع الآخرين تظهر الصورة الحقيقية لفهم ومقدرة هذا الشخص .

في الإمكان إستخدام القوائم هنا كبديل لتلك الطريقة ، وسنعطي ثلاثة أمثلة على ذلك :

١- جدول التواصل ما قبل اللفظي . (PVC) - وكما نفهم من اسمه فإنه مهيأ للعمل به في التواصل ما قبل اللفظي . ولكن ، مع ذلك ، فإن فائدته في تقييم التواصل في التوحد (وخَاصَّةً في الأشخاص الأقل قدرة) تتركز في أنه قد تم تجربته على هؤلاء الأفراد ، وأنه يتضمن أشكالاً سلبيةً وأخرى اجتماعيةً من التواصل .

٢- لمحة واقعية عن مهارات التواصل المبكرة . هي منبه على المعلومات التي تم الحصول عليها في المقابلات التي تمت مع الآباء أو الأشخاص المعنيين بالأمر . كما أنها تعمل على تقييم الأداء الخاص بالتواصل والمستخدم من الفرد ، والاستجابات التي يقوم بها كنتيجة لمحاولات التواصل مع الآخرين ، كما تعمل على تقييم تفاعل الفرد تجَاه الآخرينَ عموماً ، وتجاه مواقف المحادثة خُصُوصاً . وأخيراً تغطية تواصل الفرد في البيئات المختلفة .

٣- إن قوائم الفحص والمراجعة المتوفرة كجزء من برنامج التواصل TEACCH تغطي التقييم في

خمسة مجالات . أوَّلاً- يتم تقييم الوسائل (وهذا يتضمن تقييم قدرة الطفل على إستخدام وفهم طرق التواصل المختلفة) - بعد ذلك يأتي تقييم المفردات ، ويتبعها تقييم الشكل أو الهيئة ، أي مستوى التعقيد الذي تم الوصول إليه في أي طريقة من الطرق المستخدمة . بعد ذلك يتم تقييم الأداء الخاص بالتواصل . أخيراً يتم تقييم البيئة أو المحيط ، وذلك لأن السلوك الذي يكون موجوداً في محيط وبيئة معينة قد لا يكون موجوداً في غيرها .

قد لا يتسع هذا الكتاب للبحث في قضايا التقييم الخاصة ببعض المواد مثل اللغة أو الرياضيات عموماً ، فإن الطرق المستخدمة في التقييم الخاص بتلك المواد سوف يكون قابلاً للتطبيق على الطلاّب التوحديين . إن الأداء الإجتماعي ممكن أن يُقَيَّمَ بطريقة الملاحظة ، وخاصَّةً بالطريقة الأثنوغرافية الخاصة بالأثروبولوجيا الوصفية والتي ناقشناها سابقاً . هناك أيضاً بعض الاختبارات الموحدة التي يمكن إستخدامها مثل اختبار فاينلاند المنقح والذي يساعد على إيجاد مقارنة للبيئة على مبدأ أو قاعدة معينة .

بالرغم من أن طريقة التعليم جيدة وملائمة ، إلاّ أنه توجد تغييرات يومية في الأداء بسبب بعض العوامل النفسية والجسدية ، وفي بعض الحالات القليلة نرى ظاهرة تكوين واضحة يفقد فيها الفرد المهارات والمعرفة أيضاً . قد تكون هذه الظاهرة نتيجة وحقيقة خاصة بظروف التقييم ، بمعنى أن التقييم في فترة معينة قد يختلف عنه في وقت آخر ، بأن يكون المهارة قد تَمَّ تحفيزها مثلاً بطريقة ما ، أو أن الشخص الذي يقوم بالتقييم على معرفة بالطفل أو أنه سريع التأثر به .

وبهذا وبكُلِّ أسف نقول أنَّ فقدان المهارات والمعرفة قد يثبت وجوده بالفعل في التوحد .

ممكن أن تكون هذه الظاهرة نتيجة لفترة حرجة يمر بها أي طفل ، ولكن كل ما فيه صعوبة وأذى للطفل العادي قد يكون مختلفاً تماماً عن الطفل التوحدي .

هذه الفترة الحرجة قد تكون مرضاً فعلاً . بحيث يعاني الطفل من حرارة عالية ، أو قد تكون فترة تعليم سريعة - لبعض المهارات الجديدة ، والتي قد تؤدي في بعض الأحيان إلى فقدان المعلومات أو المهارات القديمة ، إلاّ إذا تَمَّتْ ممارستها . يجب علينا أن نتذكر هنا أن المهارات والمعرفة الجديدة قد لا تكون بالضرورة مبنية على تلك القديمة ، إلاّ إذا ظهرت هذه العلاقة واضحة في التدريب على مهارات جديدة ، أو في إكتساب معرفة معينة . كذلك ، وبما أن معظم الذكريات يتم التحضير لها ، كما رأينا سابقاً ، فإن تعلم أي شيء جيد ومرتبط بنفس المثير قد ينتج عنه إحلال الجديد محل القديم ، إلاّ إذا تَمَّ التدريب على أدائه مراراً .

أخيراً ، هناك بعض الظروف الأخرى في التوحد مثل متلازمة ريت Rett's Syndrome ، حيث

يكون هناك تأخر جسدي ودماغي بمرور الوقت والذي ، للأسف ، غالباً ما ينتجُ عنه فقدان في الأداء الوظيفي . في هذه الحالات ، فإن التعليم يجب أن يكون مُوجَّهاً للحفاظ على المستوى الحالي من الأداء في أيِّ مجال . ويجب أن يعمل على إيجادِ طرقٍ لتحسينِ نوعيةِ الحياةِ بوجودِ تأخُّرٍ في مجموعةٍ منْ المهاراتِ والقدراتِ .

تقييم القدراتِ المعرفية :

إن تقييم القدرة المعرفية وخاصَّةً إستخدام اختبارات الذكاء المعروفة في الأفراد المصابين بالتوحد يعتبر أمراً مُثيراً للجدل . فإذا لم يكن عند الشَّخص المختبر أي فكرة عن التوحد ، عندها قد تحدث مشكلات كثيرة ويمكن أن تؤدي إمَّا إلى الإقلال في التعاون مع المختبر أو حتى إلى نتائج مضللة وغيرِ صحيحة . ومع ذلك فإن اختبارات الذكاء قد أثبتت فاعليتها كمقاييس للقدرة المعرفية عند التوحديين . ولقد تمَّ العمل مع الكثيرِ من اختباراتِ الذكاء للتعرُّف على بعض صور الأداء الخاصة بالتوحد .

في بعض الأحيان يحتاج الأمر إلى بعض التغييرات في الطريقة التي يجرى فيها الاختبار ، وذلك حتَّى نحصلَ على التعاون والفهم ، ولكن هذه الأشياء ليست سيئة بحيث تعمل على تعطيل فائدة الاختبار . فلقد وجدنا مثلاً أن الأداء الخاص بالاختبار ممكن أن يُحَسَّنَ بإعطاء الطفلِ صندوقاً أو علبةً إضافيةً ليضعَ فيها العناصر أو الأشياء غير المرغوب بها في حلّه لأيِّ مشكلة . بدون هذا ، فإن الطفل سوف يتشتت انتباهه ، بحيثُ يرى أنه لا يوجد مكان ليضعَ فيه هذه القطع ، وبالتالي يقضي وقتاً طويلاً وجهداً أكثر في محاولة دمجهم معاً .

إنَّ من أكثر الاختبارات فائدةً هي تلك الخاصة بالطفل غير القادر لفظياً ، والتي تعطينا صورةً واضحةً عن مقدرته ، ومقدرة الطفل الذي يمتلكُ اللغةَ .

إن الأمر المثير للجدَل بالنسبة لإستخدام اختبارات الذكاء يتركز في صلاحيتهم ، وليس في مدى الاعتماد عليهم ، ففي نسب نوعية الأداء الخاصَّة بالأطفال التوحديين في اختبارات الذكاء ، فَإنَّ أيَّ مقارنة مع أيِّ مجموعاتٍ أخرى تكونَ في أحسن صورها في الاختبارات الفرعية ، والتي لها صلة بموضوع المقارنة الجاري بحثها . إذا استخدمت الدرجات المتعارف عليها عالمياً ، فإن أداء المجموعة التي تعاني من التوحد يكون في مستوى منخفض بالنسبة للقدرة اللغوية بالمقارنة بالمجموعة الأخرى العادية ، وهكذا فإننا لن نستطيع أن نعرف إذا كانت هذه الاختلافات بسبب التوحد أو بسبب ذلك المستوى المختلف من الأداء اللغوي .

أما بالنسبة للمعلومات التي قد تكون لها فائدتها على التعليم ، فَإنَّ المقاييسَ العالميةَ لحاصلِ

الذكاءَ ممكن أن تكون مُؤَشّراً لنا عن القدرةَ ، ولكن ، مرة أخرى ، فإنَّ درجات الاختبار الفرعي ممكن أن تكونَ أكثرَ فائدة .

الشيءُ المهمُّ أيضاً هنا هيّ الملاحظات المأخوذة من إجراء الاختبار نفسه ، وذلك لأن الفشل أو النجاح سوف يكون دليلاً ومُرشداً لنا لفهمِ كيفَ يُفكّرُ الطفلُ وكيفَ يتَعَلّم .

كيفية إشراك الطفل في عملية التقييم والضبط

١ - زيادة فهم بعض المهام المحددة

قد يصبح لدى الأطفال التوحديين فهماً كاملاً لمهمة محددة بعد إتمامها إذا قاموا بالاشتراك في تقييمها . فمن إحدى الطرق الخاصة بزيادة الفهم هي طريقة إشراك الطفل في تقييم النتائج بعد كل درس . قد يحدث هذا الأمر طبيعياً في بعض الأحوال مثل أكل الكيك بعد درس الطبخ ، ولكن هذا الأمر لا يكون بفائدة إلاّ إذا كان الأداء الخاص بهذا التقييم واضحاً (هل هو لطيف المنظر - هل مذاقه جيد- هل يشعرك بأنك جيداً؟) .

إن تقييم العملية التي قام فيها الأطفال بالعمل في نشاط معين يعتبر صعباً ، ولكنه يتضمن فرصاً أكثر للتعلم . فمثلاً - يستطيع الأطفال أن يختبروا الطرق التي سلكوها لحل مشكلة صنع الكيك بالمناقشات التي تَمّت ، والطلبات الخاصة بالمواد أو الآلات المستخدمة وأشياء رفضوها واستخدموها ، ما مدى سهولة أو صعوبة بعض المراحل ، هل كانت درجة حرارة الفرن صحيحة ، هل كان السكر والزبدة مختلطين معاً كالكريم (هل اختلف لونهما) ، هل تَمَّ إضافة البيض ببطء . . . إلخ . في الحقيقة وحتى يكون فهم الأطفال في أعلى مستوياته ، فإنهم يحتاجون إلى الاشتراك في تقييم العملية والنتيجة . . . إذا تَمَّ تقييم النتيجة فقط ، فإنهم بذلك يشغلون أنفسهم بالتعليم الخاص بهم في المستوى السطحي ، بمعنى أنهم يقومون بتقييم سبب معين قد يكون برز من تلك العملية . فمثلاً ، بالنظر إلى الكعكة أو حتى تذوقها ، فأنت مثلاً تعقد القرارات المهمة الخاصة بالشيء الذي تضعه أو لا تضعه في الصنف الذي تَمَّ العمل به .

لذا فإن هدف المدرسين هنا هو حَثُّ الطفل على التساؤل فيما تَعَلّمَهُ والطريقة التي تَمَّ بها هذا التعليم . في بعض حالات الأطفال التوحديين من ذوي المستويات العالية في الأداء ، فإنهم يستخدمون التساؤل الذاتي المنظم بعد إنهاء المهمة والتي تقودهم إلى :

- البحث عن النقاط المهمة والقضايا المهمة .
- توضيح وتفسير ما الذي يعتقدون أنهم قد تعلموه .

- خلق الرابطة بين ما تعلموه وبين معرفتهم السابقة بنفس المجال .

- إصدار الأحكام وتقدير الكيفية والمكان الذي ممكن أن يكون تعليمهم مفيداً إليهم في المستقبل .

٢ - تحسين القدرة فوق المعرفية

إن التقييم الذاتي ممكن أن تكون له آثار إيجابية على تفكير الأطفال التوحديين بالإضافة لزيادة فهمهم لبعض المهام . وكما قلنا سابقاً ، إذا أردنا أن نجعل من هؤلاء الأطفال طُلاَّباً فَعَّالين ، فعلينا أن نمكنهم من الوعي بأنهم قادرون على التصرف بالطريقة الخاصة بِحَلّ المشاكل ، والوعي بأنهم بالفعل قد تَصَرَّفُوا (بطريقتهم الخاصة بالتفكير والتعليم) .

عندما يشترك الأطفال في تقييمهم لعملهم / ونجاحهم ، فإن هذا يجذب انتباههم لأدائهم كطلاب ، وهذا بدوره يعمل على زيادة وعيهم الذاتي .

إن الأطفال التوحديين لا يستطيعون التحكم بتفكيرهم كما يفعل غيرهم من غير التوحديين ، وكذلك فإنهم يحتاجون إلى نظام معين ليقوموا بذلك . هذا النظام أو الهيكل يحتاج أن يبين لهم الحقائق المهمة التالية في أي مهمة :

إذا كانوا على خطأ أو صواب ، متى وكيف يختبرون فهمهم الخاص بهم ، متى وأين يصدرون أحكامهم على النجاح ، والمعايير التي يستخدمونها لذلك ، وأخيراً متى يختبرون هذا الحكم بالنسبة لحكم المدرس .

كُلَّمَا أصبح الطلاب أكثر نجاحاً ، كان تخفيض هذا النظام أكثر سهولة وكُلَّما كان التحكم بالأداء أوجد (بمعنى ملاحظة هل من الممكن أن يكون هناك تحكم ذاتي بدونه) .

٣- الطرق الخاصة بدمج التقييم الذاتي في برامج التعليم/ التدريس .

هناك مستويات عديدة للتقييم الذاتي . قد تكون معظم هذه المستويات ذات قيمة بالنسبة للمدرس ، كما قد تكون ذات قيمة أيضاً للطالب التوحدي . نستطيع هنا أن نلخص هذه المستويات حتى نساعد المدرسين على أن يأخذوا بعين الإعتبار أنواع التقييم الذاتي الذي سبق لهم أن استخدموه ، كذلك الخطوة المتقدمة إلى الأمام بالنسبة لأيِّ طفلٍ مُحَدَّدٍ وكل ما هو ممكن بالنسبة للأطفال الآخرين .

سنبدأ إذن بمستوى منخفض نوعاً ما من اشتراك الطالب في التقييم الذاتي ، ثُمَّ بعد ذلك ننتقل إلى المستويات الأعلى :

• إنه من الممكن أن نشرك الأطفال التوحديين في تقييمهم الخاص بهم ، وذلك بإعطائهم بعض السيطرة والسلطة على التصحيح وإعطاء الدرجات . فمثلاً – إعطاؤهم كتاباً خاصاً بالإجابات في مادة الرياضيات ، ثُمَّ بعد ذلك نسمح لهم بتصحيح عملهم . وكذلك نستطيع أن نعطيهم صورة الغرفة نظيفة ، وذلك حتى يعرفوا متى يكتمل التنظيف .

• إجراء التقييم للنجاح (أو النتيجة) على أساس معيار معين تَمَّ وضعه من قِبَلِ الآخرين . مثلا – القيام بتجربة عملية والتحقق من أنك بالفعل قد أخذت بعين الإعتبار بعَضَ الأشياء التي تَمَّ وضعها مُسَبَقاً من قِبَلِ المدرس (مثلاً توفر المادة والوقت) .

• إستخدام التحقيق والفحص أثناء عملية التعليم حتى تحدد التقدم/ النجاح ، ثم بعد ذلك تستخدم التغذية الراجعة لهذا التقييم في التعليم الخاص بالطفل . (الشيء المميز في هذا المستوى هو أن الطالب يقرر بنفسه متى وكيف يقوم بهذه المراقبة أو الفحص الذاتي) مثال على ذلك ، في التهجئة – يتم هنا تقرير الطالب حتى يدقق بالتهجئة وأي الطرق يستخدم . هذه الأمور قد تحدث بشكل طبيعي ، ولكنها مع ذلك تحتاج لبعض التعزيز من خلال التدريب . اختصاراً لكل ما سبق نقول ، إنك تَحُثُّ الأطفال التوحديين على اختبار تقدمهم بأنفسهم ولكنك مع ذلك تعطيهم نظاماً وهيكلاً واضحاً يعملون من خلاله .

• إن تحمل الطلاب مسؤولية استنباط المقياس (أو المعيار) ، ثم إستخدام هذا المقياس في التقييم ، مثلاً بعض الأطفال التوحديين من ذوي المستويات العالية في الأداء يمكن أن يقرروا ، في بداية نشاط معين ، أي صفات عليهم أن يبحثوا عنها في خريطة الطقس . ثُمَّ بعد ذلك عليهم أن يقيموا عملهم الذي تَمَّ إكماله بإستخدام المقياس أو المعيار الذي استنبطوه بأنفسهم في البداية .

• حَثُّ الطلاب على الاشتراك والانهماك في إصدار أحكامهم الخاصة بتقدمهم ، وعلى أساس التقييم الذي تَمَّ قبل ذلك . إن الطلاب الذين يعانون من مرض آسبرجر ممكن أنْ يَتَّمَ تشجيعهم على تقييم جهودهم في تَعَلُّم لغة أجنبية مثلاً . إن إستخدامهم لمهارات الترجمة وتقدمهم فيها كطلاب (مثلاً أنا أعتقد أنني أَصبحَ أفضلَ الآن في اللكنة الفرنسية ، حيث أنني أستمع الآن إلى شريط التسجيل الخاص بتلك اللغة بكل دقة) الفَعَّال إلى هذا التقييم الذاتي هو «سجل الإنجاز» ، والذي تَمَّ إستخدامه في الكثير من المدارس الثانوية .

• الطلب من الطلاب القيام بإصدار حكمهم فيما هو خارج نطاق المهمات المحددة إليهم ، كما نحاول أن نحثهم على الاشتراك فيها كأشخاصٍ يتعاملون مع مجموعةٍ من النشاطاتِ/

الخبرات ، وماذا يستطيعون أنْ يفعلوا بها . مثلاً- إستخدام التقييم الذاتي كتغذية راجعة في العمليات الخاصة بتعلمهم في المواقف المستقبلية . ومن أفضل الطرق المستخدمة في هذا المجال هو إستخدام المفكرة لتدوين الملاحظات اليومية . وبهذه الطريقة نستطيع أن نعرف مدى اشتراك الطالب في تعليمه .

٩ التأهيل للتعليم المناسب

مقدمة

في هذا الفصل نقوم بمناقشة موضوع تأهيل الأطفال التوحديين للتعليم الذي يُلَبّي إحتياجاتهم . وبعد ذلك سوف نُلَخِّصَ وجهة نظرنا بالشكل العام الذي يجب أن يكون عليه هذا التعليم .
لقد زعم ستانلي سيجال في عام ١٩٦٥ أنه لا يوجد أي طفل غير قابل للتعليم ، كما يُبَشِّر بوجود تغيير يعطي الحق في التعليم لكل الأطفال وهذا ظهر في عام ١٩٧٠ في مرسوم التعليم . في بريطانيا ،إنتقلنا من الوضع الذي كان فيه الأطفال يودعون في المستشفيات بدلاً من تعليمهم ، ومن كون الإحتياجات التعليمية الخاصة موجودة فقط في بعض الأماكن المتخصصة والمعزولة . ونحن الآن في وضعٍ تكونُ فيه أهداف التعليم متساوية لكل طفل . سواء كان يعاني من التوحد أو لا . حيث يتوفر لدينا الآن منهاج دراسي وطني مؤهل للجميع ، كما أنه تَمَّ إغلاق جميع مؤسسات التعليم الخاص في اتجاه قوي يتعلق بالدمج . إذا أخذنا هذا الموضوع من الوضع الأول إلى الوضع الأخير ، فَإنَّ هناك مغالاة في كون الألقاب غير ضرورية أبداً ، وأن الاستواء قد تَمَّ تسليط الضوء عليه كنقطة مُهِمَّة في موضوع دمج التعليم . لقد كان هناك سوء إدراك للحدث طوال المدة من قبل عام ١٩٧١ إلى الوقت الحاضر ، وأن الاتجاه الذي تَمَّ تبنيه كان مُحَدَّداً باللغة المنمَّقَة أكثر من تحديده بأصول التدريس الدقيقة .
نحن هنا ، نريد أن نفَصل فكرة التأهيل الحالية والخاصة بالأهداف التعليمية (والتي نراها الآن (المنهاج الوطني)) عن فكرتنا الخاصة بالتأهيل الخاص بالأهداف ، والمستنبط من المبادئ المتعلقة بالإدراك وتلبية إحتياجات الفرد (والتي قد تختلف من فرد إلى آخر بمرور الأيام) .
عملياً ، هناك تأييد لهذا الرأي . إن المدرسين يدركون أن الحاجة إلى التدريب المتخصص بتزويد الطلاب التوحديين بالتعليم الملائم والحاجة إلى السيطرة والتحكم الأكثر في الميزانية الخاصة بالتدريب إنَّما تؤدي إلى إهتمامٍ أكثر بدورات التدريب المتخصصة .
إن النتيجة الطبيعية وغير المستحبة لإدراك الإحتياجات الخاصة بالتوحديين ، كانت في تعميم البرامج (وغالباً من بلاد أخرَى) التي تُقَدِّمُ طرقاً مختلفة لتدريس الطلاب التوحديين . هذه البرامج متغيرة في النوع والملائمة . ولكن صراعنا هنا ليس مع أيِّ نظامٍ أو إتجاه .

حيث إن وضع منهاج «خاص» يعتبر غير ملائم كما هو الحال بالنسبة للمنهاج الوطني . قد يكون هناك بعض الأفكار الجديدة والطرق والتي ممكن استنتاجها من هذه البرامج كما هو موجود أيضاً في المنهاج الوطني ، ولكن التدريس الفعَّال يجب أن يتضمن أحكاماً خَاصَّةً عن محتوى المنهاج وطريقة التدريس التي تأخذ إختلافات الفرد بعين الإعتبار (للطالب والمدرس) وليست هناك أي «وصفة» لإتجاه معين ممكن أن يزودنا لكل هذا .

فكرة التأهيل

إذا افترضنا للحظات أننا كمدرسين نعتقد أن الأطفال التوحديين الذين هم في رعايتنا مؤهلون للمشاركة في برنامج كامل وفَعَّال وملائم لعمر الطفل ، مع أصدقائهم من الطلاب الآخرين ، إذن فنحن بحاجة لأنْ نتساءلَ كيفَ لهم أنَ ينجزوا هذا البرنامج في الموقف المعين الذي هم فيه .

١- برنامج أوسع وأوضح وأكثر إتزاناً

إن وضوح وإتزان البرنامج يعتمد على ما تَمَّ استلامه وتقبله ، كما يعتمد على ما تَمَّ تسليمه ، وفي هذا المعنى فإن المواجهة لا تعادل التجربة . لذا نرى أن جلوس الطفل التوحدي لمشاهدة شريط فيديو خاص للتعليم الجنسي لا يعني أنه يتقبل (أو يستلم) أو يفهم تلك التجربة . كذلك ، فنحن نعتقد أنه من المُهمِّ جداً تنمية وتطوير قوته ومحاولة تحسين نقاط ضعفه ، كما يجب أن يكون في البرنامج مرونةٌ كافيةٌ تساعد الطفل على بناء وتكوين اهتماماته وإستخدامها في تحسين نقاط ضعفه .

إن وضوح البرنامج واتساعه يجب أن يكون ذا معنى ، وأن يكون قد تَمَّ تقديره من خلال فترة الحياة المدرسية . ليست هناك أي فائدة في فرض بعض المواد التي هي أقل أهمية بالنسبة للطفل ، وإهمال بعض الأولويات المنهجية كتكوين المهارات الإجتماعية .

٢- برنامج أدائي

هذا يعني «الإستعداد للإستقلالية» وهي تعني «مهارات الحياة» بالنسبة للفصل الذي يحتوي على الطلاب التوحديين «المغادرين» (في السنة النهائية) . ولكن هل تعتبر هذه الأهداف فَعَّالَةٌ بالنسبة لطُلاَّبِنَا؟ قد يكون كذلك بالنسبة للبعض ، لكن بالنسبة للطلاب الذين يعانون من صعوباتَ تعلّيمية عديدة ، فإن ذلك يعتبر صَعْباً . وبدلاً من ذلك فنحن هنا نقترح أن تكون الإحتياجاَت الوظيفَية الخاَصة لهذه الفئة من الطلاب مرتبطة بتخفيض التوتر الناتج عن القرب الإجتماعي أو بتخفيض السلوك الذي فيه أي إيذاء أو أي إحتياجات أخرى . نحن هنا لا نعمل على تشويه عملية تدريس مهارات الحياة ، ولكننا نعيد تعريفها لتتضمن أكبر قدر من الأولويات

الخاصة في تعلم الأطفال التحمل في وجود الآخرين ، وتعليمهم القدرة على فهم أي شيء يختص بحياتهم الإجتماعية وهكذا نُوجِدُ لديهم طريقة التدرب على الإحتياجات في تلك الحياة . إن نوعية الحياة ممكن أن تعزز أكثر إذا كان هناك ارتياح بوجود الآخرين وإرتياح الآخرين بوجود هؤلاء الأطفال .

تُشَدِّدُ بعض المناهج المتخصصة على تدريس المهارات التي يحتاج إليها الشخص البالغ في حياته منذ اللحظات الأولى من هذا التعليم . هذا يُعْتَبَرُ مُهماً إذا كانت هذه المهارات أيضاً مترابطة ووثيقة الصلة (مثلاً تصنيف سكاكين المائدة ، بدلاً من الكور الملونة أو الأرانب الزهرية اللون) ، ولكن الخطورة هنا تكمن في تحديد أفق الطالب . فنحن لن نكون سعداء بأن نرى التدريب على مهارات معينة والخاصة بأي ظرف معين يتم في عمر مبكر ، وذلك لافتراضنا بأنها من الأولويات التي تسهل لهم الحصول على الوظائف فيما بعد ، بغَضِّ النظر عن مدى ملائمتها لطاقاتهم . وهذه هي وظيفة برامج المهارات العملية (الخاصة بالعمل) . إنها ليست تعليمية ، ولا تقوم بأيِّ دور في تطوير الإمكانيات الفردية الخاصة بالحصول على وظيفة مناسبة .

منهاج دراسي يتلائم مع العمر الزمني للطفل

أمَّا بالنسبة للفكرة الخاصة «بمدى ملائمة العمر الزمني للطفل» ، إننا هنا في التوحد ، علينا أن نتكلم عن «مدى ملائمة الشخص» ، والتي تأخذ بعين الإعتبار مستوى العمر والمستوى التطوري للطفل . لذا علينا أنْ نتذكر دائماً أنَّ طالباً مُعَيَّناً في السابعة عشرة من عمره ، بغَضِّ النظر عن مستوى التطور الخاص به ، وأيضاً علينا أن نتذكر مرحلة ذلك التطور بغَضِّ النظر عن العمر . يجب علينا أن نُحَلِّلَ تلك الفكرة الخاصة بالإحتياجات التطورية في التوحد . فقد يكون الفرد قادراً على الأداء في مستوى عالٍ ، مثلاً قراءة وتذكر جدول الباص الخاص بكل المقاطعة ، ولكنه مع ذلك غير قادر على القيام برحلة قصيرة في الباص داخل المدينة ، وذلك لأنهم لا يستطيعون الجلوس بجانب الآخرين .

ومرةً أخرى ، نرى أن تعليم الجنس يتغير بمرور الوقت بالحياة المدرسية للطالب ، ولكن هذا التغيير يرتبط بالتطور الإجتماعي والعاطفي وليس بالتطور الجسدي مع العمر . نحن لا نقول هنا إنَّهُ يجب على التعليم أن ينتظر الطالب حتى يصل إلى مستوى ملائم من التطور . فالطالب التوحدي يتقدم ببُطء إذا لم يكن هناك أيُّ تدخل إيجابي لتعليمه مستويات التطور .

كما أنه يوجد بعض أوجه التعليم والتي يحتاج الطفل أن يتعلمها حتى لو لم يكن مُسْتَعِدّاً لها . فالمراهقون مثلاً . بحاجة إلى الاستعداد لأيِّ تغيرات تطرأ عليهم عند البلوغ ، بغَضِّ النظر عن

فهمهم لهذه الأهمية . كما يحتاجون أيضاً إلى إرشادات جنسية كافية لنجعلهم في أمان ولنحافظ على صحتهم وعافيتهم . ولكنْ قد يكون الأمر مُربكاً وقاسياً أن تُقَدَّمَ إليهم إرشادات جنسية واضحة يتخللها حالات عاطفيَة معينة لا يستطيعونَ تفهمها لكونهم ليسوا في العمر المناسب .

إكتساب المهارة

إن الحديث عن المنهاج الوطني يتركز على المعرفة ، والخبرة والفهم ، ولكنَّهُ أيضاً يُركِّزُ على إكتساب المهارة بقدر المُستَطاع .

لقد أصبَح تدَريس المهارات ، من خلال المجال الواسع للتعليم الخاص ، أمراً مُرادِفاً لكلمة «التعليم» وليس كلمة «الرعاية» .

إن إكتساب المهارة يعتبر نتيجة لكثير من المناهج الخاصة التي سبقت «المنهاج الوطني» ، والتي ما زالت ملامحها موجودة في الكثير مِنْ اتجاهات التعليم في المدارس الخاصة .

ولكن الخطورة هنا تكمن في تشديد المدرسين على المهارات عند بعض الطلاب حتى لو لم تكن ملائمة . وكما رأينا فإنه من الصعوبة أنْ تكونَ ماهراً في مواقف اجتماعية وتواصلية بدُونَ أن يكون لديك الفهم لهذه المواقف ، كما أن الكثير من المهارات تعتبَر في الحقيقَة عادات بآلية .

يجب ألاَّ يكون التعليم لإكتساب المهارة فقط ، ولكنه أيضاً يحتاج أن يحتوي على التدريس الخاص بالفهم ، كما يجب أن يتضمن العناية والتقدير لنوعية الحياة الخاصة بالطالب التوحدي .

مدى ملائمة هذا التأهيل

يجب على المدرسين أن يُزَوِّدُوا الطلاب بالمنهاج الوطني في جميع الأحوال ، بِغَضِّ النظر عن أيِّ تحليل لمدى ملائمة هذا المنهاج في تلبية الإحتياجات الحقيقية للأطفال .

وحتى يَتِّمَ هذا ، قامتَ المجموعات العامة باستنباط طرق معينة تشرك هؤلاء الأطفال في هذا المنهاج . ومع ذلك فإن نقطة البداية تكون بالمنهاج الذي لم يَتِّمَ فيه أخذ حاجات الطلاب التوحديين بعين الإعتبار (أو حَتَّى حاجات أيِّ طالب له إحتياجات خاصة) ، هذا المنهاج ليس شاملاً ، وبالتالي لا يمكنه أن يكون قاعدة لأيِّ ثقافة مدَرسية .

إن الاتجاه السائد نحو إعطاء كل الطلاب نفس الخَبرات التَعليمية يجب أن يأخذ بعين الإعتبار مقدرة هؤلاء الطلاب على الاستجابة والاستفادة من هذه الخبرات .

إن الأطفال التوحديين يجب أن يُؤهَلُوا للتعليم ، ولكنْ هذا لا يعني كثيراً إذا فسرنا هذا التأهيل

بأنه نفسه المستخدم لتعليم الأغلبية من الناس . إنَّهُمْ مُؤهَلونَ للتعليم بِحَسَبِ إحتياجاتِهم وظروف حياتهم .

من التأهيلَ إلى الشمول

لقد أصبح التعليم مع الأيام مُهِّماً وذو قيمة ليس للتعليم بحَدِّ ذاته ، ولكن لأنه استعداد وتجهيز للحياة . إن نوعية المستقبلية تتأكد بمدى إكتساب الإنسان للمهارات والمعرفة النافعة . وهذا يفترض أنَّ نوعيةَ الحياة هي مبدأ مُكفولٌ لكُلِّ إنسان . إن علماء التربية يفسرون اصطلاح «نوعية الحياة» من وجهةَ نظر غير التوحديينَ بدون النظَر إلى ماذا تعنيه كلمة «نوعية» بالنسبة للأشخاص المعنيين . نحن لا نستطيع معرفة السيء الذي يعتبر «نوعية» بالنسبة للطلاب التوحديين ، ولكن الافتراض يؤكد أنهم يجب أن يكونوا في راحة جسديةٍ ونفسيةٍ وأنْ يَشْعُرُوا بالحُبِّ والرعاية .

إنَّ مساعدةَ الكثيرين ممَّنْ يعانون من صعوبات إضافية في التعليم لإيجادِ وتطويرِ طرقٍ للتعبيرِ عن إحتياجاتهم وطرقَ للإختيار يعتبر هدفاً تعليمياً مقبولاً .

بالنسبة للطلاب التوحديين ، فإن نوعية حياتهم المستقبلية قد تعتمد على الدرجة التي يستطيعون فيها العيش مع الآخرين وتفهمهم ، أكثر من اعتمادها على المهارات الأكاديمية التي يمتلكونها فقط . إنَّهُ من المُناسِبِ جداً أنْ يكون هناك «منهاج للجميع» إذا كانت الفائدةُ تشملُ الجميعَ .

أمَّا بالنسبة لبيئة التوحد ، فإن هذا الشعار يحتاج إلى تغيير ليصبح «مبادىء المنهاج للجميع» . هذه المبادىء تتضمن فكرة أن الأولوية يجب أن تكون دائماً للرعاية والإهتمام الخاص بنوعية الحياة الحالية للطالب التوحدي ، بالإضافة إلى التوقعات المستقبلية لهذه الحياة .

منْ حَقِّ الأفراد أن يحترم هذا المنهاج اهتماماتهم ، بحيث لا يمكن أن يعتمد فقط على الخبراتِ والأهداف الـمُحَدَّدَة مُسْبَقاً .

إنَّ كل الطلاب ، ومنَ ضمنهم التوحديون بحاجة إلى احتوائهم في منهاجٍ مُعَيَّنٍ في مرحلةِ التخطيط .

إن الشمول في التعليم يُؤَدِّي إلي فكرة المبادىء العَامَّة التي طرحناها سابقاً ، وهي تعني أنَّ المكانَ والوسيلةَ هُمَا قَضيَّتَان خَاصتَّان بمبدأ تكافؤ الفُرَص .

التفكيرُ التوحديُّ : مُتَضَمَّنَاتٌ خَاصَةٌ بعلمِ أصولِ التدريبِ التعليمُ الفَعَّالُ

لقد تَحدَّثنَا فيما مضى عن التفكير التوحدي وطبيعته ، كذلك قُمنَا بوصف لأنواع مختلفة من صعوبات التعلم ، والتي تبرز كنتيجة مباشرة لهَذا المرض . والآن نعودُ مرّةً أخرى إلى نفس الفكرة وذلك لأننا نؤمن بأن الطريق الفعال والخَاص بالتوحديين يكون في فهم هذا النموذج من التفكير . لقد شَدَّدنَا في هذا الكتاب على أنَّ التعليمَ يجب ألاَّ يكونَ فقط طريقةً لتغيير السلوك حتَّى يُصْبحَ مقبولاً ، وألاَّ يكونَ لزيادة المعرفة والمهارة الخاصة بالفرد فقط داخلَ حدودِ تعليمه . يجب أنْ يكون هناك عنصر واضح في هذا المنهاج يعمل على تحسين فاعلية تفكير وتعليم الفرد .

المبادىء الخاصة بأصول التدريب

لقد كان هناك إعتقاد سائد في بريطانيا يقترح أن المدرسين مُمكنْ تدريبهم بنجاح على إلقاء برامج تعليمية مُحَدَّدَة مُسْبَقاً بطريقة المراقبة الخَاصَّة «بالممارسة الجَيِّدة» . وكل ما هو مطلوب منهم في هذه المرحلة هو القدرة على تنفيذ الإرشادات وضبط التقدم تجاه الأهداف المحددة وأخيراً تقييم النتائج . وإعتقادنا أنَّ هذا التعليم لا يلائمُ أيَّ طفل ، وفيه بعض الخطورة بالنسبة للتوحديين . إنَّ أيَّ تدريس فَعَّالٍ لهؤلاء الأطفال قد يَتَطَلَّبُ ضَبط تشخيصٍ مستمرٍ لعملية التعليم والتفكير الخَاصَّة بهم .

إنه ليس كَافياً أنَ نحكمَ على الأمور عن طريق السلوك الخارجي إذا كان القالب الخاص بفهمنا لماذا يفعل النَاس ما يفعلون مضللاً جداً (كما هو الحال بالنسبة للتوحد) . باعتقادنا ، لا يوجد ما يُسَمَى بالخطوات المُحَدَّدَة سابقاً ، والتي يستخدمها المدرسون لحَلّ المشاكل الخَاصَّة بتعليم الأطفال التوحديين ، وذلك لأن هؤلاء الأفراد مختلفون جداً ، وأيضاً لأنَهم قد يكونون مختلفين في داخل أنفسهم بمرور الوقت وفي كثير منْ المواقف .

لذا ، فإن المدرسين يحتاجون هنا إلى مبادىء للإرشَاد ، يستطيعون تطبيقها تَبعاً لرأيهم الخَاصّ في الموقف المُحَدَّد في الفصل الدراسي . إنهم يحتاجون إلى معرفتهم بالتوحد ومعرفتهم بالطفل ومعرفتهم الذاتية بقدراتهم وطاقاتهم . ولكن ممارسة التدريس هو موضوع يتعلق بتكوين الأحكام أو الآراء الحدسية والخاصة بأفضل الطرق للبدء .

نستطيع أنْ نُجادلَ هنا أنَّ التوحد يُقَدّمُ تحدياً مُعيّناً في كونه يطلب من المدرسين أن يجيدوا اختبار حدسهم ، ويعيدوا التفكير ببعض المعتقدات والمواقف . ولكنهم لا يستطيعون القيام بذلك إلاَّ إذا كانوا متحررين من الطرق المحددة و «الضرورية» .

إستخدام الذات المُجرَّبة

إذا كنا مُحقِّينَ في تَحليلنَا للصعوبة الخَاصَّة بالتعامل مع المعلومات في التوحد ، بسبب فشل الفرد التوحديّ في تطوير وإستخدام الذاتَ في الخبرة أو التجربة ، فنحنُ لهذا نُضفَ هذه المشكلة بكونها غيرَ قابلة للتعليم .

في الجهود المبذولة لجعلِ التوحد اضطراباً إدراكياً تطورياً بدلاً من مرض وجداني ، فإن علماء النفس والمدرسين قد بعدوا كثيراً عن الاتجاه التعليمي والعلاجي الذي يتعلق بالتعامل مع «الذات» .

إن الاتجاهات العلاجية السيكوديناميكية (أي المتعلقة بالقوى والعمليات العقلية والعاطفية الناشئة من الطفولة) لم يثبت نجاحها في التوحد ، كما أن الاتجاهات المبنية على المهارات لا تذهبَ أبعد من إكتساب المهارة ، كما أنها تفشل في تطوير أيّ قدرة على تعليم التعلم .

من الصعب جداً ، بل منْ المستحيلِ أن نُعَلِّمَ الأفراد التوحديين بأن يدركوا ويجربوا العالم بطرق مُعَيَّنَة ، إذا لم يكونوا مستعدين بيولوجياً لفعل ذلك (كما أنَّهُ يعتبر لا أخلاقياً أن نحاول ذلك) . ومعَ ذلك ، فلقد اقترحنا أنه من الممكن أن نصل إلى نفس هذه النهاية بطرق مختلفة ، كما أنه بالإمكان أن نكون قادرين على تحسين التفكير الخاص بهؤلاد الأفراد . في الحقيقة ، فإن الكثير من التوحديين والأكثر قدرةً من غيرهم قد يظهرون لنا بمظهر القادرين على الأداء . مثلاً ، إن محاولاتنا إستخدام الصور الفوتوغرافية الفورية الخاصة بالطالب التوحدي حَتّى يحاول تكوين ذاكرة خاصة بالسيرة الذاتية ، مُمكن أن يساعد على تطوير الإحساس بالذات «من الخارج» . وهذا بدوره يُساعِدُ الطالب في حَلّ المشاكلِ بِدُونِ الحاجة إلى تغييرِ الطريقة التي تَمَّتْ بها تجربة الأحداث .

إذا كُنّا نريدُ أن نُعَلِّمَ الأفراد التوحديين كيف يتعلمون ، فنحنُ بحاجة إلى أن ننتقل من منهاجٍ دراسي تعويضي يعملُ في المستوى السلوكي . ولكن المنهاج العلاجي الحقيقي قد يكونَ مُستَحيلاً أيضاً . إذاً ما نحتاجه هو منهاج دراسي تعويضي ويعمل في المستوى الإدراكي ، وهذا يهدفَ إلى إعطاء الطلاب الفرصة للدخول إلى المهارات الإدراكية والتي ممكن توظيفها سلوكياً .

كذلك على المدرسين أن يجذبوا نظر الطلاب باستمرار إلى دورهم الشخصي في أيّ حادثة ، هؤلاء الطلاب بحاجة إلى المساعدة على العمل في هذا المستوى الإدراكي والخاص بمدَى تورطهم واشتراكهم بالحادثة ، لأنه بدونَ هذا الإدراك ، فإن أيَّ تطورٍ في إستخدام الذكريات (أو ما حُفِظَ في الذاكرة) لن يكونَ مُمْكنًا .

إستخدام العاطفة

إنها ممارسة عادية في تدريس الأطفال وخاصة التوحديين أن نقوم بالبحث عن طرق للتقليل من دمج وصهر العواطف الملازمة والمصاحبة للفشل والإحباط في المُهمَّات الخَاصَّة بحَلِّ المشاكل . ولكن من مفهوم نفسيٍّ نحن نعرف أن التحسين الحقيقي في التفكير يَتَّمُ خلالَ تَشجيع الوعي بالحالة العاطفية .

إن المُعْضِلَةَ والورطة للمدرسين هي كيف يقومون بالتدريس مع إستخدام العاطفة وبنفس الوقت كيف يُديرُونَ المحيط أو البيئة العاطفية في الفصل الدراسي . ومرَّةً أخرى فإن الحكم في ذلك لا يمكن أنْ يَتم إلاَّ من قبَل المدرسين في الموقف المُحَدَّد . إذاً كل ما نستطيع فعله هنا أن نعرض المبدأ الذي نراهُ مَعْقَولاً وبشكل منظم ، ونترَك المدرَسين يقومون بتنفيذه . هذا المبدأ يوضح أن على الأشخاص الذين يقومون بالتعامل مع التوحديين أن يحاولوا خلق الوعي المنعكس للذات وللحالة العاطفية الخاصة بهم ، وهذا لا يَتِّم إلاَّ من خلال المواقف العاطفية .

كذلك يحتاج المدرسون إلى إضافة التعبير العاطفيّ في الموقف المحدد ، وإستخدام المستوى الإنعكاسي الملائم . إن التخفيف مَن العاطفة قد يكون مرغوباً فيه ، ولكن أنْ تُخَفِّفَ من العاطفة ثم تُهْملهَا فهذا شيءٌ غيرُ مُستَحَب ، وليس ضرورياً في الفصل الدراسي .

إننا نعتقد أن هناك بعض الأوقات التي يحتاج فيها المدرس أن يستخدم العاطفة التي برزت من هذه الحادثة ، حتَّى يُؤسِّسَ مفهوماً لدى الطالب يتعلق بشعوره بهذا النشاط . وفي هذه الحالة فإن الهدف هنا يكون بزيادة السمة الخاصة بالتعليم بالنسبة للطالب . وبهذه الطريقة نضع التعليم في بيئة علاجية ، وهذا ما يلائِم العمل مع التوحديين . إنَّ التعليم هنا يصبح جزءاً من عملية العلاج .

خاتمة المؤلفين :

لقد تعجبنا بعد انتهائنا من الكتاب أنَّ مشكلتنا ليست فيما نكتب عنه ، ولكن ماذا نستبعد من المواضيع . . فكلها متشابكة . . لقد كان هدفنا الأساسي أن نكتب عن التوحد والتعليم . ولكن علمنا بأنه لا يمكن أن نصل من خلال مساحة كتاب واحد . . فكان الحل أن نتَّبِعَ حدسنا المهني ومعرفتنا الذاتية بأنه للتَعَرُّف على أفضلِ الطرق لتعليم التوحدِ بأن نعرفَ أصُولَهُ النفسية إلى الطرق العامة للتعليم . . وعندما راجعنا الكتاب فكَّرنا بأن نُركِّزَ على بعض القضايا ، وننسى موضوع الفهم لبعض الوقت على أساس أنه تمَّ تغطيته في كتب أخرى . .

ولكننا أبعدنا ذلك ، لأنَّ فهمنَا نحنُ للتوحد ليسَ موجوداً في كتب أخرى . . كما أنَّهُ من الأهمية أنْ نعرفَ أنه من المستحيل أن تُعَلّمْ من غير فهمٍ . . ونأمل أنْ يَتمكَّنَ القارىء من الوصول لمَا نصبو إليه من خلال هذا الكتَاب .

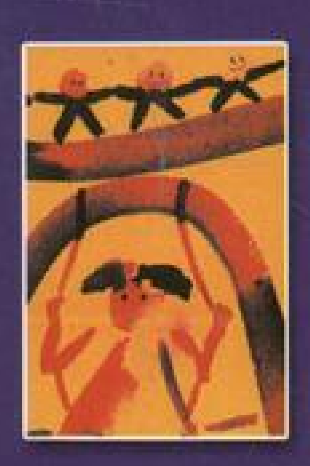
ولا ندَّعي أنَّنا فَهمنَا التوحد كاملاً ، ولكننا نُؤمنُ بأن محاولة الفهم لسلوك التوحد ، وما يدور داخله هي محاولة صادقة للمعَلم ولولي الأمر ، تُساعدهُ في تعليمِ المُصَابِ بالتَوَحُدِ بنجاحٍ . .

كتب باللغة العربية يمكن الاستفادة منها لولي الأمر والمعلم والمختص

ريع هذه الإصدارات وقف خاص لأبحاث وبرامج التوحد



للاستفسار : مركز الكويت للتوحد للفون : 2540351 فاكس : 2540247
البريد الالكتروني : kwautism@qualitynet.net
صفحتنا على الانترنت : www.q8autism.com



فهم وتدريس الأطفال المصابين بالتوحد

Rita Jordan & Stuart Powell

ترجمة: د. سميرة عبد اللطيف السعد - د. فؤاد عبد الله عبد العزيز العمر

التوحد

إعاقة تطورية تؤثر في تواصل الفرد مع الأشخاص المحيطين به...
سببها غير معروف حتى الآن وأثبتت الأبحاث أنها ليست نفسية وأنها خلل عضوي عصبي قد يحدث قبل أو بعد الولادة مباشرة.
والتشخيص المبكر لحالات التوحد يعطي الفرصة الأكبر والأفضل لتوفير المساعدة والتدريب المناسب للفرد.
والأشخاص الذين يعانون من التوحد غالبا ما يعانون من صعوبات تعليمية...
كما أن مقدرتهم على عقد الصداقات واستيعابهم لمشاعر الآخر
وتختلف كل حالة عن الأخرى حسب قدراتها.
لذا فالبرنامج التدريبي والدعم ممن حولهم يستطيع أن
حقيقياً في حياة الشخص المصاب بالتوحد حيث ينمي ال
القدرات الكامنة لديه ويشعره بالسعادة الحقيقية.

ns by:
and Nick orsborn



يمكنك طلب هذا الاصدار والاصدارات الاخرى من
مركز الكويت للتوحد - الروضة ق ٢ شارع يوسف الصبيح
ص.ب. ٣٣٤٢٥ الروضة ٧٣٤٥٥ الكويت
تلفون ٢٥٤٠١٧٩ - ٢٥٤٠٣٥١ فاكس: ٢٥٤٠٢٤٧
صفحتنا على الانترنت: Webpage: www.q8autism.com
العنوان البريدي Email: kwautism@qualitynet.net